

“MIS AMIGOS DEL MAR”
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS
CON FOS DESCRIPTIVA, DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO PRIMERO Y SEGUNDO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMPRESARIAL DOSQUEBRADAS

Ana Milena Gaviria Duque

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2018

“MIS AMIGOS DEL MAR”
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS
CON FOS DESCRIPTIVA, DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO PRIMERO Y SEGUNDO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EMPRESARIAL DOSQUEBRADAS

Ana Milena Gaviria Duque

Asesora

Jenny Quintero Arango

Magister en Educación

Trabajo para obtener título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2018

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Agradecimientos

Agradezco al Ministerio de Educación Nacional por ofrecer este tipo de programas Becas para la Excelencia Docente que nos han posibilitado a los docentes cualificar nuestra labor con diferentes perspectivas que llevan a mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

Así mismo, doy las gracias a la docente Yenny Quintero quién me acompañó y apoyó en todo este proceso, siendo una guía para finalizar esta maestría, al igual que a todos los demás docentes que hacen parte de la línea de lenguaje, que me aportaron sus valiosos conocimientos.

Agradezco a mis hijos por el apoyo que recibí para culminar este proceso satisfactoriamente.

En la misma medida agradezco a la Institución Educativa Empresarial del municipio de Dosquebradas por haberme permitido llevar a cabo esta investigación.

Tabla de contenido

1. Presentación	13
2. Marco teórico	27
2.1 Lenguaje	28
2.2 Lenguaje escrito	30
2.3 Modelos de producción textual	34
2.4 Propuesta de Jolibert para la producción de textos	40
2.5 Enfoque comunicativo.....	43
2.6 El texto expositivo.....	46
2.6.1 Estructura o modo de organización del texto expositivo.....	47
2.6.2 El texto expositivo descriptivo.	50
2.7 Secuencias didácticas para la producción de textos	54
2.8 Prácticas reflexivas.....	58
3. Marco metodológico	61
3.1 Tipo de investigación	61
3.2 Diseño de la investigación	62
3.3 Población.....	63
3.4 Muestra.....	63
3.5 Hipótesis.....	64

3.5.1 Formulación de hipótesis.....	64
3.5.2 Definición de variables.....	64
3.6 Técnica e instrumentos.....	71
3.7 Procedimiento.....	74
4. Análisis de la información	76
4.1 Análisis cuantitativo en la producción de textos expositivos descriptivos	77
4.1.1 Resultados generales Pre-test y Pos-test.....	78
4.1.2 Análisis general de las dimensiones.	81
4.2 Análisis cualitativo de la práctica de enseñanza	98
5. Conclusiones	104
6. Recomendaciones	110
7. Bibliografía	113
8. Anexos	115

Tabla de contenido de tablas

1. Prueba “T – Student”	65
-------------------------------	----

Tabla de contenido de gráficas

1. Resultados Generales.....	65
2. Análisis General de las dimensiones	68
3. Comparativo general por niveles de desempeño.....	70
4. Dimensión 1-Situación de Comunicación.....	71
5. Niveles de desempeño Dimensión 1-Situación de Comunicación.....	74
6. Dimensión 2- Lingüística textual.....	75
7. Niveles de desempeño Dimensión 2-Lingüística textual.....	79
8. Dimensión 3-Superestructura.....	80
9. Niveles de desempeño Dimensión 3-Superestructura.....	84

Tabla de contenido de cuadros

1. Variable independiente.....	53
2. Variable dependiente.....	55
3. Categorías del análisis cualitativo.....	56
4. Evaluación para la producción textual.....	61
5. Etapas del Proyecto.....	62
6. Producciones textuales del Pre – Test y Pos – Test.....	73
7. Producciones textuales del Pre – Test y Pos – Test.....	78
8. Producciones textuales del Pre – Test y Pos – Test.....	82

Tabla de contenido de figuras

1. Proceso tipo de investigación.....	49
---------------------------------------	----

Resumen

La presente investigación “Mis amigos del mar: una propuesta didáctica para la producción de textos expositivos” tuvo como objetivo analizar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos con una Forma de Organización Superestructural (FOS) descriptiva, de los estudiantes de grado primero y segundo de básica primaria que hacen parte de un aula multigrado de la Institución Educativa Empresarial del municipio de Dosquebradas. Se utilizó un diseño cuasiexperimental intragrupo de tipo Pre-test Pos-test. La investigación se desarrolló con nueve estudiantes de la sede el Otún, los cuales fueron evaluados antes y después de implementada la secuencia didáctica mediante una rejilla donde se trabajaron las siguientes dimensiones: Situación de comunicación, Lingüística textual y Superestructura. El análisis estadístico se realizó mediante la prueba del estadígrafo T-*Student*, el cual permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo, los resultados obtenidos evidencian cambios significativos en la producción de textos expositivos.

Palabras claves: secuencia didáctica, enfoque comunicativo, producción textual.

Abstract

The present investigation "My friends of the sea: a didactic proposal for the production of expository texts" had as objective to analyze the incidence of a didactic sequence of communicative approach, in the production of expository texts with a descriptive Superstructural Organization Form (FOS), of students of first and second grade of elementary school who are part of a multigrade classroom of the Business Educational Institution of the municipality of Dosquebradas. An intra-group quasi-experimental design of Pre-test type Post-test was used. The research was developed with nine students from the Otún campus, which were evaluated before and after the didactic sequence was implemented through a grid, where the following dimensions were worked: Communication situation, Textual linguistics and Superstructure. The statistical analysis was carried out by means of the test of the T-Student statistic, which allowed to reject the null hypothesis and validate the working hypothesis, the results obtained show significant changes in the production of expository texts.

Keywords: didactic sequence, communicative approach, textual production.

1. Presentación

El lenguaje y la necesidad de comunicarse en los distintos escenarios sociales, reclaman al ser humano diferentes usos y funciones de lo oral y de lo escrito según lo amerite la situación de comunicación; es claro que dichos procesos le permiten al hombre vivir en comunidad, conocerse, informarse, negociar, crear, aprender e interactuar con otros.

En una sociedad alfabetizada, la lengua escrita se utiliza en ámbitos tan diversos como la literatura, los medios de comunicación, la ciencia, la educación, la administración en general, la vida económica, etc. (Álvarez 2010).

Así mismo, estudios y propuestas que se han realizado alrededor del lenguaje escrito, como las de Salazar y Sierra (2017); Quintero y Salazar (2016) lo conciben como un proceso, el cual se adquiere, mediante la práctica social, y por tanto debe ser enseñado en contextos reales de comunicación, donde prevalezca su uso, su funcionalidad, su intencionalidad, y se promueva el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los niños, jóvenes y adolescentes por parte de los profesores, por tanto, el proceso de enseñanza del lenguaje en las aulas de clase debe tener el propósito de formar niños productores, lectores, analíticos y críticos, capaces de expresar con claridad sus ideas y pensamientos, tal como lo afirma Álvarez (2010): “La competencia en comunicación lingüística se refiere, por tanto a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del pensamiento, las emociones y la conducta.”(pág. 41).

Ahora bien, trabajar en el aula de clases por competencias para concebir la escritura como práctica social con los estudiantes, implica articular la escritura desde propuestas de proyectos

de enseñanza como las secuencias didácticas, ya que estas aportan una alternativa de construcción de conocimiento entre estudiantes y docentes, permitiendo al profesional analizar el contexto de aula, identificando las carencias y de allí plantearse un problema de investigación a resolver, de manera que, el estudiante es protagonista de su aprendizaje ya que tiene la oportunidad de planear, implementar y evaluar, permitiéndole ir más allá de su aula de clase. Por consiguiente, Camps (2010) propone trabajar la secuencia didáctica basada en proyectos para dar solución a un problema, y afirma:

Los proyectos de lengua se formulan como una propuesta de producción global que tiene una intención comunicativa, por lo que habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta y al mismo tiempo, y, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que definen los criterios de producción y evaluación de los textos que se escriben. (p.38)

Es así como esta propuesta de investigación apunta a mejorar los niveles de producción y comprensión de textos en los estudiantes de grado primero y segundo de la Institución Educativa Empresarial Dosquebradas, por lo que parte de los intereses de aprendizaje de los mismos y se asume como la oportunidad de mejorar el quehacer pedagógico de la docente, al construir y reconstruir la práctica investigativa en el aula (estudiantes y docente) mediante la aplicación de algunas de las características que constituyen un pensamiento investigativo como son: observar, registrar, confrontar, identificar, clasificar, describir, analizar, sintetizar y evaluar. Y se logra consolidar en una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos expositivos descriptivos.

Actualmente, en la práctica docente de la enseñanza del lenguaje se hace evidente la necesidad de realizar cambios significativos dentro de las aulas e implementar estrategias que

hagan parte de un modelo pedagógico que cumpla las funciones reales del uso adecuado del lenguaje, donde las metas de los docentes y las necesidades de los estudiantes se cumplan, como lo es el alcanzar el objetivo de mejorar la producción y comprensión de textos escritos por los estudiantes, ya que es uno de los problemas abordados en esta investigación.

Del mismo modo es una preocupación latente nivel internacional, a la que hace referencia Martínez (2002) en la cátedra UNESCO, quién invita a reflexionar acerca de la necesidad de una búsqueda de bases epistemológicas para la enseñanza del lenguaje, que permita en los estudiantes el desarrollo de competencias para la comprensión y el aprendizaje a partir del texto escrito.

Igualmente, informes como PISA de la OCDE (2002) resaltan preocupación sobre la formación de los individuos: ¿Hasta qué punto están preparados los jóvenes para enfrentarse a los retos del futuro?, ¿son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas de modo efectivo?, ¿disponen de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida? Esta organización transnacional considera la alfabetización no solo como la capacidad codificar y decodificar, sino más bien como la capacidad de comprender y producir textos, algo que las personas desarrollan a lo largo de toda su vida, y que se validan mediante un sistema de indicadores, que los hace demostrar que tan competentes o no llegan a ser los estudiantes, en los diferentes procesos de la comunicación.

Frente a esta preocupación, en Colombia, la propuesta de renovación curricular planteada por el MEN en los años 80 señalaba como línea base y soporte el enfoque semántico-comunicativo, que va más allá del dominio del código y que pone la alfabetización como punto de llegada y no de partida. Enfoque que se desarrolla con claridad en los lineamientos de lengua castellana emitidos por el MEN en el año 1998 y que se complementa con campos disciplinares del

lenguaje como: la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, la cognición y una orientación hacia la “construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar significaciones que se den en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los que se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje” (MEN, 1998, pág. 45), de igual manera esta propuesta contempla: la interestructuración de los sujetos, la construcción colectiva e interactiva de los saberes, y el desarrollo de competencias al igual que los estándares básicos de calidad en lenguaje publicados por el MEN en el año 2006.

Estos estándares básicos de aprendizaje definidos por el MEN son pautas claras y de carácter público para que los colombianos conozcamos una propuesta de lo que hay que aprender. Son un referente pedagógico y epistemológico para cada área y nivel, enfocados en el saber y en el saber hacer.

Así mismo el Ministerio Nacional en aras del mejoramiento de calidad educativa, propone Los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015), los cuales se plantean para cada año escolar desde los grados de básica primaria al último grado de secundaria, estos derechos básicos, se formulan entonces para las áreas fundamentales, en especial en las áreas de lenguaje y matemáticas y se han estructurado en concordancia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Lo que se pretende, es crear una posible ruta de aprendizajes para que cada uno de los estudiantes alcance, en relación a lo planteado en los EBC para cada uno de grados establecidos.

Es así, como los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular ya que estos deben ser complementados por un análisis en cada Institución Educativa, acorde a su contexto, enfoques, metodologías, estrategias, para ser llevados a la práctica mediante los Proyectos

Educativos Institucionales y se concretan en los planes de área, para una aplicación adecuada, a sus necesidades. (MEN, 2015).

En este sentido, y con el fin de indagar el impacto de las propuestas y de reconocer los niveles de desempeño de los estudiantes en los procesos de comprensión y producción, a nivel nacional se realizan las pruebas SABER para los grados tercero, quinto de básica primaria y grado noveno de la básica, y las SABER PRO para el grado once que es el último grado de escolaridad, las cuales evalúan los desempeños de los estudiantes en el área de lengua castellana.

En particular para esta investigación se toman como referencia los resultados de las pruebas SABER del año 2016, de la Institución Educativa Empresarial, de tal manera que en el área de Lenguaje, en la competencia escritora se evidencian en el componente de progreso que hace parte del índice sintético de calidad los siguientes resultados: el 63% de los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular, no da cuenta de una organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión, además no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular. El 56% de los estudiantes no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular. El 54% de los estudiantes no propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema. El 51% de los estudiantes no da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que deben seguir en un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación. El 47% de los estudiantes no selecciona los mecanismos que aseguran la articulación sucesiva de las ideas de un texto (presentación, continuación, transición, digresión, enumeración, cierre o conclusión) atendiendo al tema central.

El 43% de los estudiantes no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible anunciatorio del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa. El 40% de los estudiantes no prevé temas, contenido o ideas atendiendo al propósito. El 21% de los estudiantes no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.

Esto quiere decir que son muy pocos los estudiantes que tienen un desempeño avanzado en el área de lengua castellana, ya que presentan dificultades para inferir, efectuar comparaciones, y tomar una posición crítica frente a diversas tipologías textuales, al igual que evidencia grandes dificultades para leer y escribir, ya que falta en estos procesos afianzar la construcción de una representación clara de textos completos y contextualizados, tanto en producción como en comprensión, la escritura parte de un proceso cognitivo, donde interviene la activación de una serie de operaciones mentales, la construcción del conocimiento lingüístico y el contexto cultural donde se desarrolla dicho aprendizaje. Por lo tanto, el resultado de las pruebas estandarizadas evidencia que la enseñanza del lenguaje en la escuela se aleja cada vez más de su función social, y de la pertinencia que debe tener en todos los ámbitos donde el ser humano se relaciona con unas implicaciones comunicativas establecidas, como lo afirma Cassany (2003): “en el aula el lenguaje se convierte en un conjunto de palabras con una ortografía determinada, en frases, en antónimos, sinónimos, el lenguaje se transforma en una cadena de sonidos, donde pocas veces es útil para la comunicación”(p.14), por lo que se debe pensar en una escuela donde llevemos a los estudiantes a que se apoderen de la capacidad que deben adquirir para interpretar el mundo, donde leer escribir, hablar y escuchar sean instrumentos que permitan la interpretación y el análisis del propio pensamiento para formar niños cada vez más capaces de enfrentarse a los diferentes desafíos que impone la sociedad.

Esto puede deberse a que en las instituciones educativas prima aún la enseñanza clásica tradicional que ha considerado durante años a los niños escolarizados como personas pasivas, irreflexivas y de poca participación en su propio desarrollo y aprendizaje, de esta forma se ha creado un vacío conceptual y pragmático en las aulas de las escuelas y colegios, en donde funciona un modelo enraizado en concepciones conductistas, dejando a un lado las habilidades lingüísticas (hablar, leer, escribir, escuchar) como medios para fortalecer la competencia comunicativa, ya que es en el uso real que se potencia, se transforma y se mejoran dichas competencias y ha dejado a un lado la importancia de la escritura como función social del individuo hecho que confirman investigaciones realizadas por Valencia, Navia (2016), Aguirre y Quintero (2014) y Salazar y Sierra (2016).

Respecto a lo anterior Álvarez (2010) afirma:

Por tanto, el objetivo primordial en los contextos educativos ha de consistir en inventariar los ámbitos sociales y escolares en que el individuo ha de escribir o en que se escribe sobre él, con el propósito de favorecer que los estudiantes sean conscientes de la importancia que tiene ejercer la ciudadanía mediante la ejercitación de la escritura en comunidad. (p.12)

Entendido de este modo, leer y escribir van más allá de la simple decodificación, codificación y normas gramaticales por lo tanto es indispensable que cada alumno a lo largo de su escolaridad, tanto como lector y como productor de textos, haya tenido la experiencia de tomar conciencia de: la utilidad y las diferentes funciones de la escritura, el poder que otorga el dominio adecuado de la escritura y el placer que puede producir la producción de un escrito (Jolibert, 1991, p.11-12).

Es así, como el resultado de impartir estas prácticas pedagógicas tradicionales en el aula, se ve reflejado, en los problemas que presentan los estudiantes en cuanto a discurso oral y las

dificultades para la construcción del discurso escrito, dando como resultado producciones tanto orales como escritas ajenas del contexto real al que pertenecen y sin una intención comunicativa clara.

Frente a lo mencionado Jolibert citado en Hinostroza (1995) afirma: “es necesario que los niños encuentren su lugar en este mundo de la escritura, no solo como lectores y receptores de escritos sino también como productores, editores y difusores”(p.165), mediante el uso consiente de la expresión oral y escrita en contextos reales de comunicación se puede demostrar el nivel de apropiación que tienen los niños del lenguaje, ya que hablar y escribir involucran procesos donde se comprenden y se producen textos que dan respuestas a diferentes situaciones comunicativas y se amplían las perspectivas que se tiene del mundo.

Estas dificultades, para alcanzar los niveles propios de producción son encontradas de manera general en las Instituciones Educativas, ya que los docentes desde la educación básica hasta la educación superior coinciden en que sus estudiantes tienen muchas dificultades a la hora de producir textos que den cuenta de los aprendizajes obtenidos en diversas áreas del conocimiento. Por lo que es preciso, reconocer la complejidad del proceso de producción escrita a la que se exponen los estudiantes, y lograr que ellos reconozcan que el individuo se mueve cotidianamente entre textos, tanto en situación académica, como en la vida social; tanto entre textos literarios como expositivos, funcionales o no literarios.

Por otra parte, es importante reconocer, que la tarea de la enseñanza del lenguaje, no es una responsabilidad del docente del área de lengua castellana, ya que se escriben y se comprenden diferentes géneros discursivos, específicos de cada área del conocimiento, es por esto, que se debe dar prioridad al hecho de generar espacios donde el aprendizaje se relacione con las especificaciones propias de cada texto, siendo esta una de las dificultades encontradas en básica

primaria en la que se privilegia la lectura y escritura de textos narrativos, tal como lo expone Grajales (2017), Quintero y Salazar (2016).

Ahora bien, el texto narrativo es uno de los más usados en el aula, ya que, como lo afirma Álvarez (2010): “la prosa narrativa es más fácil de comprender y retener, debido a que nuestro sistema de representación se desarrolló mediante este proceso, además de ser la que predomina en las actividades escolares relacionadas con la lectura y la escritura” (p. 143), dejando a un lado la producción de textos utilitarios y funcionales, entre ellos los textos expositivos.

De igual modo, la enseñanza fragmentada del lenguaje, es uno más de los problemas encontrados con gran frecuencia en el ámbito escolar a nivel general, y en particular en el grado primero, ya que se enseña desde la letra, la sílaba, la palabra, la frase y por último la intención de la producción de textos, perdiéndose así la oportunidad de acercarse a un texto real ya sea en su producción o comprensión. No obstante, los docentes por años han dejado a los estudiantes fuera del contexto al que pertenecen, donde el lenguaje se minimiza y no se orienta a la práctica de su función social, como se ha dicho antes, se alfabetiza a los estudiantes, pero no se lleva al aula la producción y comprensión de textos en situaciones reales de comunicación, quedando entonces el lenguaje como un proceso de aprendizaje ajeno al ser humano, perdiendo así su potencialidad en los usos reales.

Por lo tanto, entender el proceso de enseñanza y aprendizaje lejos del modelo tradicional es reconocer que el acercamiento a la escritura por parte del niño se realiza a través de textos completos y en gran parte de textos expertos (poemas, cuentos, adivinanzas, etc.); se dirige primero a que el niño comprenda el texto y tenga un acercamiento desde su cotidianidad antes de aprender el código de escritura, es justamente en la interacción social en donde la escritura toma

su verdadero significado a través de la relación con los otros. La escritura no es la repetición mecánica de grafías y la lectura implica la comprensión del texto.

Al respecto Lerner (2001) afirma que prácticas tradicionales han sido replanteadas a partir de:

La revolución conceptual generada por las investigaciones sobre la psicogenesis del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) y con la contribución de otras múltiples investigaciones, desde la psicolingüística y la naturaleza de los actos de lectura y escritura hasta los estudios históricos sobre la lectura y la escritura como prácticas sociales (...) desde las investigaciones en psicología del aprendizaje (p.46).

Otra de las dificultades encontradas en el aula es la poca oportunidad que tienen los estudiantes de elegir el tema del que quieren escribir, por lo general el tema y el tipo de texto es elegido por el profesor dejando el estudiante a un lado sin importar sus intereses y motivaciones.

Estas deficiencias se pueden deber a las prácticas educativas descontextualizadas como lo afirman en sus investigaciones Grajales (2017), Aguirre y Quintero (2016) Valencia y Navia (2016), prácticas, en las que se sumergen los estudiantes sin un propósito ni objetivo claro de aprendizaje; clases y prácticas pedagógicas que centran sus esfuerzos en la alfabetización, la apropiación del código convencional mediante la repetición de sílabas y palabras sin sentido, dejando a un lado la oportunidad que debe tener el estudiante de comprender que el mundo lleva al individuo a producirlo, mientras que leer implica comprometerse con la búsqueda de alguna respuesta, de información, de argumentos, escribir se convierte en la forma de expresión para dar a conocer las ideas, asumir estas responsabilidades, es lo que le va a permitir a los individuos hacer parte de una cultura de la escritura (Lerner, 2001).

En este trabajo de investigación se considera necesario que los docentes generen condiciones didácticas que antepongan la lectura y la escritura al servicio de la versión social que se requiere.

Asumir la lectura y la escritura que surgen en las diferentes actividades y se combinan como derechos y obligaciones, debe ser una propuesta compartida entre maestro y estudiante:

Dado que este derecho, es en general privado por el docente, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de autocontrolar lo que comprenden al leer y de corregir sus escritos. Aprender a hacerlo y conquistar la autonomía como lectores y escritores resulta entonces muy difícil (Lerner, 2001, pág. 31).

Es por esto que se propone una implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, donde los estudiantes tengan la posibilidad de entender y disfrutar la escritura desde su función social, de comunicar algo y no como una tarea para ser calificada, con una intención de comunicación clara, que se escribe con un propósito y para un destinatario real, donde se requiere de unas competencias lingüísticas acordes al texto que se va a producir y a la vez se debe considerar como un instrumento que le posibilita al sujeto la reflexión sobre su pensamiento, y usarlo como recurso para organizar sus ideas o pensamientos.

En este contexto surge las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivos de los estudiantes de grado primero y segundo de básica primaria de aula multigrado, de la Institución Educativa Empresarial del municipio de Dosquebradas? Y ¿Qué transformaciones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Como objetivo general se propone, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivos descriptivos de los estudiantes de grado primero y segundo de un aula multigrado de la Institución Educativa Empresarial del

municipio de Dosquebradas e identificar las transformaciones en las prácticas de enseñanza de la docente participante durante la implementación de la Secuencia Didáctica.

Como objetivos específicos se plantean:

1. Evaluar la producción escrita de textos expositivos con FOS descriptiva de los estudiantes del grado primero antes de implementar la secuencia didáctica.
2. Diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo.
3. Reflexionar respecto a las prácticas pedagógicas realizadas por la docente.
4. Evaluar la producción de textos expositivos con FOS descriptiva, después de implementada la secuencia didáctica.
5. Contrastar los resultados obtenidos en el pre-test y los resultados del pos-test para identificar las transformaciones en la producción de textos expositivos con FOS descriptiva

La importancia de esta investigación en la producción de textos expositivos con FOS descriptiva es:

- Entender la función de los textos expositivos y llevarlos al aula, dar al estudiante la oportunidad de conocer esta tipología textual desde un análisis diferente y de reconocer sus aportes en la función comunicativa, como afirma al respecto Rojas (2005, págs. 226, 227).
- Permitir a los estudiantes de diferentes grados integrarse y realizar un aprendizaje conjunto. En este sentido, se plantea la necesidad de pensar el aula como un espacio donde el lenguaje juega un papel dinámico de enseñanza y aprendizaje, y por tanto los

estudiantes se relacionan y se comunican en contextos reales, identificando y usando textos adecuados a cada situación.

- Un enfoque comunicativo en el aula implica: para los estudiantes, involucrarse en el uso del lenguaje en su función social, donde se comparten unos intereses y conocimientos, donde se involucran rutinas comunicativas establecidas acordes al entorno al que pertenecen. Para establecer el enfoque comunicativo se hace necesario por parte de la docente proponer actividades didácticas contextualizadas, como son los textos expertos, activación de saberes previos, la adquisición del lenguaje apropiado al texto que se va a producir, paralelo con el lenguaje propio del contexto y el posible lector.
- Leer y producir textos a partir de los intereses de los estudiantes. Respecto a esto Lerner (2001) afirma:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas o las propuestas que intentan promover para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un bien escrito, para intrigar o hacer reír (p.26).

- Desarrollar procesos colaborativos y metacognitivos que involucran conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje desarrollado mediante experiencias de aprendizaje adecuadas.

Los resultados obtenidos en esta investigación servirán como referente para la implementación de estrategias que involucren cada vez más a los estudiantes en contextos reales de comunicación y en un proceso investigativo que será aplicable a todas las áreas del conocimiento. A la vez servirá de referente frente al trabajo que se realiza en clase en cuanto a las diferentes tipologías textuales, en este caso el texto expositivo descriptivo.

Para cerrar este apartado, cabe aclarar que el presente estudio está estructurado de la siguiente manera: en el primer capítulo se desarrollara la presentación del proyecto de investigación, el cual incluye el planteamiento del problema, el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación; en el segundo capítulo se planteara el marco teórico, a partir de los ejes lenguaje y educación, lenguaje escrito, enfoque comunicativo, modelos de producción, secuencia didáctica y el texto expositivo, el tercer capítulo hace referencia al marco metodológico, donde incluye la explicación del diseño cuasiexperimental, hipótesis, operacionalización de la variable independiente (secuencia didáctica) y de la dependiente (la producción textual) y los instrumentos utilizados. En el cuarto capítulo se realiza el análisis de datos estadísticos de cada uno de los estudiantes de los grupos que hacen parte de la investigación, en cada dimensión propuestos en cuanto a la producción final de textos expositivos descriptivos y un análisis reflexivo por parte de la docente al terminar la implementación de la secuencia didáctica. En el quinto capítulo se presentan las conclusiones respectivas a la investigación, y en el sexto y último capítulo se realizaran las recomendaciones para futuras investigaciones.

2. Marco teórico

En este capítulo se exponen los referentes teóricos que posibilitan analizar la incidencia de una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos, la construcción de los instrumentos, el diseño de la propuesta y el análisis de los resultados obtenidos así: el lenguaje desde la perspectiva de Lerner (2001), el lenguaje escrito teniendo en cuenta la teoría de Teberosky (1995), donde se citan autores como Goody (1977) y Coulmas (1989), la Producción de textos con el sustento de Jolibert (1991) y el respaldo de teorías de los modelos de producción textual de Hayes y Flower (1980), Scardamalia y Bereiter (1982), Chandlin y K. Hyland (1999), Camps (2010), y los modelos contextuales y ecológicos con sus autores J. Marinkovich, P. Morán y M. Vergara, basando sus teorías en las propuestas de Hayes y L. Flower, hasta llegar a los modelos didácticos y comunicativos, se hace referencia al modelo de producción de Camps (2010) en términos que expone Camargo (2011) y el modelo de interacción de estudios paralelos con De Beaugrande (1982); la secuencia didáctica desde la propuesta de Camps (2003); la propuesta de Jolibert para la producción de textos (1991), los postulados de Van Dijk (1992); el enfoque comunicativo de acuerdo a lo planteado por Cassany (2003); los textos expositivos desde la postura teórica de Álvarez (2010) citando a Sánchez Miguel (1998-2002) y el texto descriptivo según los planteamientos de Adam (1989), (1991) y Meyer (1985); la práctica reflexiva en el oficio de enseñar desde Perrenoud (2007); Schön (1992) y Díaz Quero (2006).

A continuación, se presenta en términos más concretos cada uno de los procesos y conceptos que fundamentan este estudio.

2.1 Lenguaje

Reconocer las diversas funciones del lenguaje comprende ver en éste no solo un instrumento que nos acerca al otro, sino una manera particular de entender e interpretar el mundo, ya que a partir de él recibimos información de lo que piensa, hace y siente el ser humano no solo en el presente, sino a través de la historia, descubriéndonos y constituyéndonos como individuos y como sociedad. El lenguaje permite manifestar puntos de vista y al mismo tiempo emociones, sentimientos, hábitos, creencias, aprendizajes y saberes a nuevas generaciones.

En esta perspectiva, Vygotsky en su libro: “Pensamiento y lenguaje” reconoce el lenguaje como un instrumento de comunicación, donde sostiene que los procesos comunicativos son previos a su adquisición. Plantea que entre lenguaje y pensamiento, existe una relación paralela que se desarrolla en los primeros años de edad, pero luego, se inicia un proceso de convergencia entre lenguaje y pensamiento, mediante un cambio cualitativo, en las posibilidades de desarrollo y aprendizaje. Establece también la importancia de la zona de desarrollo próximo, la importancia de los procesos de comunicación y representación, la interacción e interiorización progresiva hasta convertirse en un elemento intrapsicológico. Y afirma: “En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces, primero a nivel social y, más tarde a nivel individual, primero entre personas interpsicológica, y después en el interior del propio niño interpsicológica” (Vygotsky, 1973).

Rojas (1994) define el lenguaje como: “la capacidad global del hombre para simbolizar la realidad, desarrollar el pensamiento y comunicarse a través de cualquier medio” (pág.68). Por ende, el lenguaje posee unas implicaciones individuales, que a su vez hacen parte de una unidad

grupal, estas implicaciones individuales y sociales, comprenden varios procesos como los son: cognitivo, sígnico, cultural, internacional y comunicacional.

Ya en términos del uso del lenguaje en el aula se debe hacer referencia a la enseñanza y aprendizaje del mismo, adecuado a cada una de las disciplinas que hacen parte de la formación académica, ya que allí el lenguaje se permea de experiencias, emociones, percepciones individuales y grupales, que cada docente experimenta al llevar al aula.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el lenguaje es una manifestación y expresión de nuestros pensamientos que se revela por medio de la escritura y la lectura, no se debe olvidar que esta capacidad de comunicarnos es la suma de cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, escuchar y escribir) y no solamente el dominio por separado de cada una de ellas, no obstante, la prioridad de la enseñanza del lenguaje en los grados iniciales se asume como la proximidad al estudiante de una serie de términos específicos, leer y escribir se convierte en la necesidad de alfabetizar de manera inmediata, se torna en objetivos fundamentales y en un desafío profesional, pero ¿hacia dónde estamos proyectando la escritura y la lectura de nuestros estudiantes? debemos replantear la necesidad de situar al estudiante en contexto con la comprensión y producción de textos y la importancia de integrar las habilidades escritas con las orales para el uso adecuado del lenguaje.

Al respecto del reconocimiento del lenguaje como instrumento para acercarnos al otro, hablaremos del lenguaje escrito y su función en la sociedad.

2.2 Lenguaje escrito

Poner en escena dentro del aula una perspectiva del lenguaje desde su uso social requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores, en la que lo fundamental sea que los estudiantes se apropien y sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizajes y reconozcan allí la trascendencia que guarda un uso adecuado del lenguaje para la formación como individuos y la construcción de una mejor sociedad. Al respecto Lerner (2001) afirma: “hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean practicas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (pág. 31).

Ya que es la escuela el escenario donde los estudiantes se transforman en verdaderos lectores, que acuden a los textos buscando posibles soluciones a planteamientos dados, es allí donde se sumergen en la información para comprender, analizar y proponer, donde tienen la oportunidad de conocer otros mundos y otras vidas, de que se asuman como verdaderos fanáticos de las diferentes expresiones del lenguaje para descubrir en ella argumentos y tomar posiciones al momento de tomar decisiones, y que ocurra igual con la expresión escrita, que lleguen a la producción de textos donde expongan sus ideas, compartan información sobre hechos que se deben conocer o saber, proponer acciones desde diversos puntos de vista y adquirir argumentos válidos para reclamar o protestar según el caso.

Para entender el lenguaje, de otra manera, se tiene en cuenta que en la historia de la evolución del lenguaje se ha visto una transformación importante en las formas en las que el ser humano lo ha utilizado para comunicar su pensamiento, pasando por lo más primitivo cuando se usaban artefactos rudimentarios, hasta la actualidad que tiene gran importancia el uso de la tecnología. Al respecto, Teberosky (1992) reconoce la importancia que el lenguaje oral tenía en la época

donde los colonizadores cuando querían lograr que los indígenas aprendieran a decodificar su lengua, pero ellos solo se aferraban a sus tradiciones de canticos y rituales, es así, como nacen de estas prácticas orales la necesidad de diferenciar entre forma de composición y forma de transmisión.

Se puede pensar entonces, que se aprende desde la oralidad y al mismo tiempo se va entendiendo la escritura como el mayor invento manual-intelectual que hace parte de un proceso que nos servirá de herramienta en la comunicación y en la relación con los otros, así mismo que hace parte de la dimensión social y cultural tanto regional como global. Entendido de esta manera la escritura es invaluable en las trasformaciones sociales, ya que ha permitido la creación de todo un entramado de diversas manifestaciones de producciones escritas, al incorporarse en todos sus ámbitos sociales, económicos, comerciales, administrativos, en el sector agrario, y en otros campos como los notariales, compra y venta, y judiciales, en inscripciones históricas, en los oficios religiosos y literarios, cumpliendo especificaciones claras en cada campo acordes a las

necesidades que se debían suplir, y es así, como la tradición oral se va cambiando por la escritura y se deja a un lado el uso solo de la memoria, o el uso de artefactos rudimentarios en el uso de conteos y registros.

Lo que denominamos “lenguaje escrito” surge, entonces, del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias. Visto así, la lingüística permite ver el texto como producto material del lenguaje que se escribe, el contexto mental como creación de la cultura alfabetizada y el poder de la palabra escrita que permite planificar, corregir, revisar el lenguaje y la posibilidad de separar la actividad productora de lenguaje de su resultado. Entendido el lenguaje en su uso discursivo presupone: su carácter comunicativo como actividad real, su carácter pragmático respecto a la intención del productor, su unidad estructurada con reglas

discursivas propias. En el caso de los textos escritos, “se deben considerar aspectos más técnicos, lingüísticos, discursivos, semántico, la información nueva y la información ya dada.”

(Teberosky, 1990, p.4).

Por lo tanto, la escritura tiene gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se debe tener claridad en que existen diferentes tipos de actividades entre escribir o leer y hablar o escuchar y que los niños desarrollan conocimientos frente al aspecto convencional-gráfico de la escritura, al aspecto simbólico de la notación gráfica. Al respecto Tolchinsky y Teberosky (1992) plantean:

El objeto de enseñanza debería apuntar a construir alternativas para lograr que los niños concienticen las restricciones, reglas, normas o convenciones que gobiernan los objetos de conocimiento, en este caso la lengua escrita, para poder decidir activamente cuáles sujetarse y cuales modificar. (pág. 34)

Se debe entonces considerar la lengua escrita como un objeto social y cultural que se desarrolla a propósito de la necesidad de comunicación entre las personas. En la escuela se deben considerar a los estudiantes como sujetos de aprendizaje, incluyendo sus ideas y transformaciones sobre esos objetos de conocimiento en el direccionamiento de saberes socialmente prácticos, formar niños lectores y escritores como personas que necesitan y desean leer y escribir cotidianamente, y que quieren saber cómo hacerlo, ya que cuando no se sabe cómo se evita y abandona esta actividad. El reto de la escuela es lograr acercar a los estudiantes a la lectura y a la escritura de una manera placentera y eficaz, es un gran desafío que se debe asumir con una clara intención y es, que los sujetos continúen su proceso de alfabetización hasta en su formación académica profesional.

Otro de los desafíos que debe adjudicarse y efectuar la escuela es el de dejar de pensar que los estudiantes logran leer y escribir en el primer año de escolaridad, y que cuando lo logran lo hacen para toda la vida, por el contrario la escuela debe enseñar a leer y escribir desde el grado preescolar hasta la universidad. Una de las principales responsabilidades de la educación formal es garantizar que los sujetos de aprendizaje comprendan mensajes cada vez más complejos, extensos y específicos. Existe un momento clave en que los niños se apropián de la convencionalidad alfabética del sistema de escritura, pero lo importante es saber que la enseñanza de la lengua escrita no comienza ni se detiene en ese periodo.

La producción de textos desde la teoría de Jolibert (1991), resalta la importancia del acercamiento a los estudiantes y propone trabajar desde situaciones reales de comunicación, con una propuesta didáctica integrada que abarca tanto el aprender a leer como aprender a producir textos en la escuela, desde la educación parvularia hasta el término de la enseñanza básica.

Por su parte, Coulmas (1989) atribuye a la escritura las siguientes funciones:

Registro o función mnemónica, permitir la comunicación a distancia en el espacio y en el tiempo, el distanciamiento, es decir, las actitudes que se desarrollan sobre lo escrito, otra función es la de regulación y control social de la conducta y finalmente una función estética. (págs. 13, 14)

Estas funciones han aportado a la sociedad para llegar al estado actual. Y al respecto Teberosky (1992) afirma “las diferencias entre lo escrito y lo oral afectan a las actividades de producción y de percepción, al proceso de aprendizaje, a las normas y a las actitudes de los hablantes oyentes, escritores/lectores y al modo de análisis de lenguaje” (pág. 23).

Ya específicamente respecto a la producción textual se proponen diferentes modelos de los cuales se hace a continuación una breve descripción.

2.3 Modelos de producción textual

Un modelo de producción textual se define como la construcción teórica de lo que se intenta representar, nos guía en los procesos pertinentes a desarrollar, y lo más importante reconoce la interacción entre los sujetos y su realidad. Se define el modelo como algo estático, pero tiene la posibilidad de ser reconstruido.

Los modelos de producción textual hacen contribuciones importantes al proceso de la enseñanza y aprendizaje, ya que al establecer el constructo teórico este da paso a un marco conceptual claro y específico y por ende a su aplicación.

Alrededor de los modelos de producción textual surgen una serie de aspectos que son decisivos al momento de analizarlos, como es el medio sociocultural, sus objetivos, los conceptos que lo conforman y los supuestos de que parte, su finalidad, sus posibles lectores, y quien lo lleva a cabo, al mismo tiempo que las limitaciones encontradas.

Al respecto, sobre la producción de textos, Camargo, Uribe, G. y Caro (2011) en el texto “Didáctica de comprensión y producción de textos académicos” definen la escritura como una actividad compleja donde el escritor interactúa con un contexto y donde concreta la toma de decisiones frente a un acto educativo. Para Camargo (2011) esas perspectivas van desde la lingüística al modelo textual/discursivo, los modelos de redacción en etapas, por procesos, pasando por Hayes y Flower (1980), Scardamalia y Bereiter (1982), Chandlin y K. Hyland (1999), el modelo de Camps y los modelos contextuales y ecológicos hasta llegar a los modelos didácticos y comunicativos; cada una de estas perspectivas han aportado diferentes elementos a la definición de variables en la producción de textos.

Alrededor de la producción de textos giran un conjunto de objetivos, enfoques y elementos determinantes de la configuración del lenguaje escrito en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en ese caso Camargo, Uribe, G., y Caro (2011) muestran alrededor de la producción de textos enfoques centrados en el desarrollo de competencias desde una perspectiva fundamentalmente lingüística, composiciones lineales y organizadas de textos, actividades complejas y multidimensionales con desarrollo de procesos cognitivos y meta -cognitivos, fundamentados en la definición del entorno.

La escritura como práctica social, como un proceso funcional dentro del acto comunicativo, se centra en la configuración de significados dentro de un contexto de comunicación entre otros; donde cada enfoque suponen unas intencionalidades y matices pensadas en el marco de ese proceso de comunicación. En la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción textual se ve la evolución de esos matices y la consolidación del enfoque comunicativo. Vale la pena abordar de cada uno de los modelos de producción textual:

El modelo de escritura de Hayes y Flower (1980), presenta dos componentes importantes el entorno (que es físico y social) y el individuo (abarca desde cognición, emoción motivación, memoria) este autor privilegia los elementos individuales por su orientación psicológica; este modelo también asume que todos los procesos tienen acceso a la memoria de trabajo y llevan a cabo actividades no automatizadas en ella, representando la planeación y toma de decisiones como parte del proceso de reflexión que de la misma memoria; este autor propone que la motivación da relevancia a la orientación de la redacción a unos fines y a su capacidad de proyección; a nivel cognitivo da relevancia a la reflexión y reemplaza la revisión incorporándose a la lectura una estructura de control por medio de la cual encuentra una variable determinante de la calidad de la revisión.

Propone la reflexión o el desarrollo de nuevas representaciones a partir de las ya existentes, ya que conlleva a: la solución de problemas o la elaboración mental de una secuencia para lograr el objetivo; la toma de decisiones o la evaluación, y la elección del camino; las inferencias o la elaboración de la información nueva a partir de la existente.

Por lo tanto la reflexión como proceso, permite involucrar operaciones cognitivas como son: La planeación, en esta etapa el escritor asume los objetivos que pretende conseguir, genera las ideas, recupera y organiza los datos de la memoria a largo plazo relevantes para la tarea.

La textualización, en esta etapa según Hayes, se reconsideran las pistas detectadas en la etapa anterior, recupera el sentido semántico almacenado en la memoria a largo plazo, vierte dichos contenidos en la memoria de trabajo, elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido, y lo almacena, evalúa si es posible dicha forma, y si es adecuada, redacta tomando en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas.

Propone la revisión, donde el autor reconoce tres planos: el control estructural o esquema de la tarea, los procesos fundamentales de interpretación, reflexión y producción y los recursos o memoria de trabajo y la activación de la memoria a largo plazo. En esta etapa no solo se lee para comprender, para definir el objeto de la tarea y leer para revisar también hace referencia a la edición como fase final del proceso, representa la satisfacción del escritor consigo mismo y con el posible lector.

En síntesis, Hayes y Flower (1980) identifican en la escritura procesos psicológicos y operaciones cognitivas tales como: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una determinada imagen que se tiene del lector y comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, entre otros. Dichas operaciones conciencian al escritor sobre las condiciones, limitaciones y las proyecciones de la

producción del texto, a la vez que conducen al escritor a generar procesos metacognitivos sobre sus capacidades y sus carencias, y en este contexto, a tomar decisiones.

El modelo de Chandlin y Hyland (1999): este modelo se ocupa de la escritura como texto, proceso y práctica social; sostiene que los diversos usos, las maneras de significar y los contextos de producción hacen parte fundamental de cualquier texto e insisten en que es una práctica comunicativa modelada por factores materiales, lingüísticos y cognitivos, sociales, paradigmáticos y culturales; por esa razón tiene en cuenta los siguientes elementos: la estructura ideológica pensada desde la dimensión cognitiva del texto, el contexto social y el uso retórico.

Los modelos ecológicos: sus autores Marinkovich, Morán y Vergara, basados en Hayes y Flower. Conceptualizan la composición escrita no sólo como un proceso individual de resolución de problemas sino como un proceso comunicativo que adquiere significado en el contexto (físico, social, cultural) se detiene en el análisis del significado que los sujetos dan a la actividad de la escritura en diversos contextos (desde el familiar, social hasta el de producción textual) su diferencia con los enfoques cognitivos está dada en el objeto de estudio, ya que este modelo se dedica a situaciones concretas para profundizar la dimensión social comunicativa de la escritura, propiciando el diseño de modelos alternativos enfocados en las dificultades (de ambiente, contexto) del alumno.

El modelo de producción de Camps: en términos de Camargo (2011) este modelo contempla como marco teórico pedagógico el pensamiento de W. Kilpatrick que establece 4 tipos de proyectos (productivos o práctico, consumidor estético, problema curiosidad intelectual, aprendizaje específico habilidades). De esta forma Camps asume el trabajo por proyectos porque permite a los aprendices descubrir la funcionalidad de los escritos en situación de comunicación, y la relación directa con situaciones de aprendizaje que les ayude a hacerse conscientes de la

escritura como un proceso que exige la utilización de las estructuras lingüísticas. Este tipo de propuestas es de carácter plural, promoviendo la participación en grupo y por medio de la interacción se favorece la elaboración gradual de un texto, la complejidad del proyecto se ve superada por la secuencia didáctica desde la que se establece una unidad de enseñanza de la composición.

En este último modelo se insiste en la necesidad de concebir la composición escrita como una tarea global que se inserta en un contexto que puede llegar a ser difícil de mediar pero que se supera en la formulación de objetivos. La hipótesis de Camps es que el proceso de enseñanza por secuencias didácticas no se puede confundir con el de producción textual. Da una relevancia muy importante a la evaluación formativa dividida en tres etapas; preparación, realización, y revisión, etapas que deben tener lugar teniendo en cuenta las siguientes características: la interacción verbal con compañeros, la elaboración de contenidos y la apropiación de algunas estrategias que faciliten el dominio afianzamiento de elementos que conforman el todo.

Dentro de la definición de la producción de textos, Camps también tiene en cuenta varios modelos de producción textual; sin embargo vale resaltar:

1. El primer grupo los modelos de etapas en el que estableció *los procesos de escritura*: pre-escritura, etapa de descubrimiento de ideas, de invención; escritura, en que tiene lugar la producción real del escrito; y reescritura, en la cual se reelabora el primer producto para obtener el escrito final. Es así como las tres etapas que este modelo describe son discretas y sucesivas. Se presupone que, si se siguen de forma ordenada, el escritor puede llegar a obtener un escrito aceptable.

2. En un segundo grupo Camps propone los *modelos cognitivos* los cuales se plantean como fundamentales y como base para la explicación sobre cuáles son los procesos que el escritor sigue durante la tarea de escritura.

La atención en estos modelos se centra en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y en la forma cómo interactúan durante el proceso. en esta clase de modelos de producción se intenta explicar cuáles son los procesos que el escritor lleva a cabo para cumplir la función de escritura entre las que encontramos la planificación, la textualización y la revisión, los cuales a diferencia del anterior modelo no se da de forma lineal si no en cualquier momento del proceso de escritura.

3. El tercer modelo de producción textual que vale la pena mencionar aunque se identifica dentro de los anteriores es el *modelo de interacción de estadios paralelos* De Beaugrande (1982) según este autor la producción del texto es una actividad compleja que interactúa con una gran diversidad de circunstancias físicas, psicológicas, fisiológicas y sociales, lo que exige un modelo flexible pues son multitud de variables que inciden en el proceso de escritura y para este fin lo divide en seis estadios que son: objetivación, ideación, desarrollo conceptual, expresión, alineación de frases y alineación de sonidos.

4. Otro modelo a mencionar es el modelo que Bereiter y Scardamalia (1987), consiste en empezar escribiendo una frase general sobre el tema propuesto y, seguidamente, basándose en la última frase escrita, decidir el contenido y la redacción de la siguiente. En este modelo se toma la escritura como el resultado de una serie de procesos mentales, este modelo evolucionará por los mismos autores a denominarse «transformación de conocimientos»

En relación con los modelos de producción Jolibert (2002) afirma: “es evidente que en la evolución de los modelos de producción textual cobra vital importancia la definición del

contexto y la importancia de pensar la producción en el marco de un proceso de comunicación real.” (pág.48).

En ese caso se establece una estrecha relación entre la enseñanza del lenguaje, la producción de textos y el enfoque comunicativo ya que genera una postura más activa de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje dando lugar a la configuración de lectores y escritores. A continuación nos acercamos a el modelo de producción de textos de Jolibert (1991), quien propone trabajar desde situaciones reales de comunicación, con una propuesta didáctica integrada que abarca tanto el aprender a leer como aprender a producir textos en la escuela, desde la educación parvularia hasta el término de la enseñanza básica.

2.4 Propuesta de Jolibert para la producción de textos

La propuesta de Jolibert, (1991) en la producción de textos se basa en un proceso de sistematización y reflexión sobre su práctica desde el enfoque de investigación acción, donde se inicia un proceso de intervención y fortalecimiento pedagógico y teórico.

Esta propuesta de producción de texto se basa en el fortalecimiento de estrategias que por parte del docente, dan inicio con la organización de una serie de actividades que le permiten tanto a los docentes como a los estudiantes tener referencias sobre el tema y los aspectos que se relacionan a él, y así adquirir la información requerida e identificar las carencias en general, elaborar los instrumentos y las estrategias pertinentes que permitan la construcción de competencias, aprendizajes significativos y la motivación a desarrollar practicas investigativas, por lo tanto esta propuesta de producción textual se planea y se desarrolla en numerosas sesiones acordes al tipo de texto que se desea escribir, y que se pertinente a la situación de comunicación. El objetivo principal de esta propuesta de producción de textos es que los estudiantes construyan su aprendizaje mediante estrategias que lo orienten a la escritura de textos y no adquieran

conocimientos de manera automatizada y desarticula. Para ello se hace referencia a los niveles que intervienen en la producción de textos, que son:

2.4.1 Noción de contexto:

Para Jolibert (1991): en la situación de comunicación.

Se debe precisar el contexto de la situación de producción. (...). Todo texto debe partir de una “situación”, de textos en relación inmediata con la vida y con los proyectos del curso: producir un artículo para el diario, contestar una carta, establecer un listado o un cuadro de repartición de responsabilidades, inventar un poema o una historia, etc... (...). Se aprende haciendo. (p.40)

2.4.2. La Situación de comunicación:

“Parámetros del [contexto situacional], lo que es más fácilmente perceptible por parte de los niños: emisor, objeto del mensaje, finalidad, desafío”. (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 72).

El contexto o situación de comunicación está conformado por los siguientes aspectos: El enunciador, se refiere a la persona que escribe el texto y a título de qué lo escribe, es decir, el status. El destinatario, se refiere a la persona a la que va dirigida el texto, su status y su relación de igual o no. El propósito, se refiere a la finalidad que tiene el enunciador para producir el texto. Por último, el contenido, que se refiere a lo que el enunciador tiene o desea decir en su escrito (Jolibert, 1991, p. 118).

2.4.3. El tipo de texto

Definir de manera más precisa, por ejemplo se refiere al tipo de texto que el autor debe producir, de acuerdo al propósito comunicativo... ¿*Texto a dominante funcional*? Por ejemplo: carta, afiche, ficha técnica (receta, regla de juego, manual de uso, ficha de 44 fabricaciones), artículo periodístico, reseña, informe, etc. ¿*Texto a dominante ficcional*? Cuento, leyenda, álbum de ilustraciones, poema, novela, etc. (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 73).

2.4.4. La superestructura del texto

Es el esquema tipológico o silueta, que se manifiesta bajo la forma de: la organización espacial de los bloques de texto de la diagramación (la “silueta” del texto); la dinámica interna, es decir, la lógica de la articulación de esas diferentes partes: ¿lógica cronológica de una reseña?; ¿lógica pragmática de una receta?; ¿lógica narrativa de un relato?; ¿lógica argumentativa de una publicidad?, etcétera. (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 73).

2.4.5. Lingüística textual

Función (es) dominante (s) organizadora (s) del lenguaje; enunciación (signos de): personas, espacio/tiempo, modelización; coherencia textual: coherencia semántica y progresión, sustitutos (anafóricos) sistemas temporales y adverbios de tiempo. (Jolibert, 1991, p. 22).

2.4.6. Lingüística oracional

Orden de las palabras o grupos de palabras, relaciones sintácticas, manejo de oraciones complejas, microestructuras ortográficas... (Jolibert, 1991, p. 22).

2.4.7. Lingüística a nivel de la microestructura del texto

Las palabras: su sentido para decir lo que uno quiere; denotaciones y connotaciones; familias de palabras. Sus microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas, (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 74)

Para el desarrollo de esta propuesta de investigación, de enfoque comunicativo, se tuvieron en cuenta los siguientes modelos: La situación de comunicación, La lingüística textual y La superestructura.

De igual manera al hablar del uso y apropiación del lenguaje por cada individuo en la sociedad, se relaciona con factores como son el estatus social, la profesión, sus creencias religiosas, sus costumbres y el rol o el papel que desempeña en un contexto dado, para más claridad hablaremos del enfoque comunicativo en el siguiente punto.

2.5 Enfoque comunicativo

El lenguaje y las diferentes formas de comunicar han sido la manera privilegiada con la que cuentan los seres humanos para construir saberes. Estos han sido conocidos mediante registros históricos develando que los seres humanos hemos encontrado las maneras de usar el lenguaje acorde a nuestras necesidades, los filósofos encontraron la comunicación como una herramienta primaria para crear conocimiento, Platón, Aristóteles y Sócrates encontraron el lenguaje como instrumento para interpretar y cuestionar el mundo.

La enseñanza de la lengua a lo largo de la historia ha pasado por diferentes momentos. Cassany, Luna y Sanz (2007) manifiestan que en la Grecia clásica estudiar retórica era estudiar técnicas para expresar y ejercitar el pensamiento, para hacer discursos eficaces y para convencer. Posteriormente, empieza a priorizarse el aprendizaje de lenguas clásicas, esto a mediados del siglo XIX, esto como resultado de una renovación lingüística y en la que se da gran importancia a la lengua oral, y con la aportación de los movimientos de renovación pedagógica surge el método directo.

Ya en los años 70 surgen los enfoques comunicativos como fruto de la influencia de la psicología cognitiva, del conductismo y del mentalismo chomskiano en

cuanto a la teoría del aprendizaje de la lengua. Según Cassany (2003), estos enfoques se fundamentan en la función comunicativa y social del lenguaje, las aportaciones de la pragmática y de la sociología. Además, aportan descripciones lingüísticas funcionales muy exhaustivas y útiles para la definición de programas didácticos. (pág. 301-302).

Uno de los representantes más importantes del enfoque comunicativo es Hymes (1996) quien cuestiona la lingüística moderna al considerar la estructura en sí misma de la lengua como el fin primario, por lo cual “tiende a menospreciar el uso, sin renunciar a ninguna de las pretensiones en lo que concierne a la significación que es adjudicada a la lengua” (p.17).

Por lo tanto, el objetivo general del enfoque comunicativo tal como lo afirma Cassany (2003) es “no enseñar gramática”, es lograr que el alumno pueda comunicarse mejor, entendido de este modo, que las clases pasan a ser activas, participativas con ejercicios reales de comunicación, donde se practican los códigos oral y escrito, se tiene en cuenta las necesidades lingüísticas, los intereses y motivaciones de los estudiantes, que son diferentes y personales. Para esto es necesario reconocer como lo plantea Hymes (1996), que “un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo apropiado” (p.22). Todo esto exige que el docente no centre su pedagogía exclusivamente al enfoque estructural o formal de la lengua, sino que reconozca el lenguaje desde su dinámica social y contextualizada, de esta manera y como afirma Hymes (1996), “un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros” (p.22).

Dentro de este enfoque Cassany (1990) propone cuatro habilidades (leer, escuchar, escribir y la oralidad) dando vital importancia a la configuración de significados que los estudiantes hacen del lenguaje, proporcionando mediante esa significación que se hagan determinantes los

ejercicios de apropiación del conocimiento, pero más allá de la acumulación de saberes para lograr dar mayor importancia a los significados, hace énfasis en la motivación intrínseca en el marco de un aprendizaje colaborativo que permitirá hacer realidad los nuevos objetivos de la enseñanza del lenguaje pensados desde la pragmática.

A continuación se exponen algunos rasgos generales en la forma de trabajar en clase con los estudiantes, como lo plantea Cassany (1994):

- Los ejercicios de clase recrean *situaciones reales o verisímiles de comunicación* de manera que las diversas etapas del proceso comunicativo se practican en clase durante la realización de la actividad, los alumnos se implican totalmente en el trabajo porque tienen alguna motivación, participan libremente y con creatividad, intercambian entre ellos algún tipo de información y reciben una evaluación de la comunicación realizada.
- Los ejercicios de clase se realizan con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con textos completos, y no solamente con palabras, frases o segmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden los alumnos es una lengua real y contextualizada.
- Los alumnos trabajan por parejas o en grupos, es la mejor manera de organizar situaciones de comunicación.
- Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.

Se debe entonces plantear en el aula prácticas que lleven al estudiante a enfocar sus trabajos de escritura hacia la comunicación, en la producción de textos reales y acercarnos a él, donde a la vez se integren las habilidades escritas con las orales, sin olvidar que la competencia

comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diferentes situaciones sociales.

La propuesta de la presente investigación es lograr la producción de un texto expositivo-descriptivo para estudiantes de grado primero y segundo de básica primaria, por lo tanto se hace referencia en el siguiente apartado del texto expositivo.

2.6 El texto expositivo

En el ámbito escolar los textos expositivos cumplen una importante función, la de transmitir información, pese a esto, en las aulas pasan desapercibidos, ya que no se profundiza, analiza o se reflexiona sobre la información obtenida, ocupando la prosa narrativa un papel importante entre los textos que circulan entre las lecturas y la escritura de los estudiantes. A diferencia de los textos narrativos los textos expositivos requieren una lectura más atenta, permiten hacer menos predicciones y suscita menos interferencias ya que comprender y escribir textos expositivos, en el aula, ofrece a los estudiantes la oportunidad de trabajar con su propio pensamiento, en cuanto que pueda aclarar significados, localizar inconsecuencias y contrasentidos, descubrir implicaciones y establecer conexiones entre fragmentos de conocimiento previamente aislado.

Álvarez (2009) señala que la enseñanza y aprendizaje de la escritura del texto expositivo se centra en los siguientes postulados:

- El proceso de producción de un texto supone incrementar los conocimientos sobre el tema que se escribe y, a la vez, aprender a escribir un determinado género discursivo con sus regularidades o características lingüísticas y textuales predominantes, dentro de los usos sociales de la escritura.

- Es preciso crear situaciones de escritura reales, con sentido, con un contexto concreto y con destinatarios e intenciones definidos. Así mismo, es necesario explicitar las diferentes fases del proceso de composición escrita, mediante las secuencias didácticas y las estrategias correspondientes.
- La escritura en los contextos académicos exige enseñar y aprender los textos de especialidad en las diferentes materias o áreas de conocimiento, lo que representa que se ha de enseñar a hablar, a leer y a escribir en las diferentes materias o módulos.
- El desarrollo de proyectos de escritura implica la integración de las cuatro destrezas (hablar, escuchar, la lectura y la escritura) en relación con los aspectos funcionales y formales de la lengua.

La producción de textos en general, es un proceso que cobra gran importancia en el ámbito educativo, ya que allí se planifica, se redacta, y se revisa, se tiene en cuenta la edición y posible exposición, al tiempo que se fomenta la reflexión permanente del individuo, es un proceso donde se considera no solo el producto final sino el paso a paso para lograrlo.

Es así como al momento de organizar la información recopilada para dar inicio a la primera escritura de un texto, donde la redacción se asume de manera más comprometida, se plantea allí la relación entre las peculiaridades del texto expositivo y la escritura, se lleva a cabo la gramática del texto expositivo. Se trabajan así los diferentes subtipos o esquemas que caracterizan los textos expositivos, se elige así el modelo más conveniente para la intención de la producción.

2.6.1 Estructura o modo de organización del texto expositivo.

Los textos expositivos a diferencia de los textos narrativos, se ajustan a una serie de maneras básicas o subtipos de organizar la información como una particularidad de estos tipos discursivos con respecto a otros, como los narrativos o argumentativos, en la variedad de sus formas de

organización. Meyer (1985) postula cinco modos de organización expositiva que describe siguiendo el orden de un menor a un mayor grado de elaboración informativa. Ellos son: descripción, seriación, organización causal, problema / solución, comparación.

a. Descripción:

En la descripción, según Meyer (1985), “los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad, en tanto rasgos, atributos o características de ella. El tema de descripción está en posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores” (pág. 17).

Por su parte, Adam (1991), teniendo en cuenta el principio secuencial para la delimitación de tipos textuales, postula lo que él denomina como *prototipo descriptivo*, y destaca también que lo fundamental de éste es que está configurado en un orden jerárquico, a partir de cuatro procedimientos:

- **Anclaje:** garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado.
- **La aspectualización:** permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión sean introducidas al discurso.
- **La puesta en relación:** permite, por una parte, situar el objeto local y / o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación o metáfora.
- **La operación facultativa de sub-tematización:** permite que cualquier elemento pueda encontrarse nuevamente en el punto de partida de un nuevo procedimiento de aspectualización y / o de puesta en relación, proceso que podría continuarse continuamente.

b. Seriación o colección:

Según Meyer (1985), la seriación puede asumir varias formas. Los datos pueden ser agrupados:

En secuencia temporal, a través de un vínculo de simultaneidad, mediante un lazo asociativo inespecífico. Las marcas presentes en los textos que activan estos esquemas retóricos pueden ser: *hay varias...que; en primer lugar...; por una parte...por otra parte.*

c. Organización causal: según Meyer (1985), este tipo avanza hacia una mayor elaboración, por cuanto incluye vínculos causales entre los elementos, además de la agrupación y la seriación. Posee dos categorías básicas que son antecedentes y consecuente, es decir, causa y efecto.

d. Problema/solución: según Meyer (1985), este modo está relacionado con la estructura causal pero es más organizado. Un vínculo causal puede ser parte del problema o de la solución. Es decir, puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución, o bien la solución puede implicar el bloqueo de la causa de un problema. Las categorías que son problema y solución.

e. Comparación: según Meyer (1985), el texto se organiza en torno a la confrontación de dos entidades o fenómenos, para hacer notar sus *diferencias y semejanzas*, sobre la base de uno o más criterios de comparación.

Se consideran tres variables:

Alternativa: los hechos o fenómenos poseen el mismo valor.

Adversativa: una de las opciones aparece como preeminente relación a la otra. Se destacan más las diferencias.

Analógica: uno de los elementos sirve como ilustración de otro previamente establecido y se subordina a éste.

Meyer (1985) considera que:

1. Cualquier tipo de texto expositivo está organizado mediante una de estas formas, entendida como organización general predominante.
2. en pocos casos se encuentran formas puras de un tipo de organización.
3. en general, los textos concretos presentan varios de estos modos, pero hay uno que se presenta como el dominante; es decir, el que vertebra la información global del texto.

Esta superestructura se presenta en textos de divulgación científica, ya que en los textos académicos la organización se hace más compleja porque la exposición se subordina a la argumentación y la categoría presentación se especifica más con otras sub-categorías.

A continuación se amplía la definición de la FOS descriptiva, ya que es el tipo de texto que se trabaja en esta investigación.

2.6.2 El texto expositivo descriptivo.

El proceso del texto descriptivo ha pasado por varios momentos, hasta el siglo XIX se consideraba como un ejercicio donde lo central era el elogio de personas, lugares, monumentos u objetos socialmente reconocidos. Álvarez (2010) al respecto afirma “el romanticismo representa un eslabón importante en el camino hacia la emancipación de la descripción, cuya anatomía sería efectiva en la segunda mitad del siglo XIX con el realismo” (pág. 124). La novela realista juega un papel importante para la inclusión de la descripción en sus relatos, ya que era una condición del particularismo narrativo hacer referencia a aspectos exhaustivos sobre la topografía de un

lugar, sus habitantes, sus calles, sus personajes representativos, el clima, etc. en la actualidad se distinguen modalidades de descripción como las que proponen Adam y Petitjean citados por Álvarez (1999): la descripción ornamental, la descripción expresiva, la descripción representativa y la descripción creativa.

Describir, debe ser entonces entendida como una práctica textual que cuenta con una serie de actividades específicas y que a la vez tenga clara su finalidad social y académica. En el aula la descripción es un texto poco estudiado a pesar del contacto que tenemos a diario con este tipo de textos, en afiches, anuncios, informes, reuniones, denuncias, etc.

Esto puede deberse a que pensamos los textos descriptivos solo son para el uso de las ciencias naturales, cuando en realidad se usa en todas las áreas del conocimiento, con finalidades distintas. La práctica de la descripción está presente en la vida social de todo individuo en sus interacciones orales y escritas y desde la etapa escolar como el preescolar ya es común encontrar actividades que hacen énfasis en la descripción de objetos, discriminando formas, tamaños y colores al igual que en la discriminación de imágenes en secuencias de tiempo y lugar, cuando reconocemos los personajes de un cuento y se debe responder a determinadas características de un elemento u objeto en cuestión, esto indica que este tipo de texto está inmerso en el aula como un recurso cognitivo que se adquiere a muy temprana edad:

La descripción como técnica o recurso de investigación en las ciencias humanas, supone saber sobre las palabras (competencia léxica del descriptor), saber sobre el mundo (competencia enciclopédica) y saber sobre los esquemas y tablas de clasificación (competencia taxonómica), además de la competencia axiológica, evaluadora o argumentativa. (Álvarez 2005, pág. 119)

El texto expositivo descriptivo desde el ámbito escolar está en gran parte vinculado a la enseñanza y aprendizaje, en la medida en que se considera un fragmento para explicar el texto,

funciona no solo como ejercicio literario, sino que es un recurso habitual en la asignatura de lenguaje, y en todas las áreas del conocimiento.

De acuerdo a esto se considera que la etapa descriptiva es un preámbulo indispensable para toda explicación causal, ya que describir es complementario de explicar, y ambos pensamientos hacen parte del método científico. Es así como la descripción y definición tal como la propone Álvarez (2009) está relacionada con aspectos como:

Concepto, ley, teorema, axioma, principio, etc. La consideración de ambos subtipos de organización mental de la exposición, supone un recurso importante para la mejora de la comprensión y producción de textos en todas las materias del currículo en los usos orales y escritos de toda la interacción social (pág. 147).

De acuerdo Sánchez (1995) en la descripción, “los elementos a trabajar son agrupados en torno a una determinada entidad, como son sus rasgos, atributos o características generales, llevando la descripción a la utilización de un orden jerárquico superior y a los elementos que actúan como descriptores” (p.12)

Por su parte Adam (1991), teniendo en cuenta el principio secuencial para la delimitación de tipos textuales, postula lo que él denomina prototipo descriptivo y destaca también que lo fundamental de este es que está organizado en un orden jerárquico, a partir de cuatro procedimientos: anclaje, puesta en relación, aspectualización y sub-tematización, el anclaje y la puesta en relación se opera derivándose de la sub-tematización.

Pero, ¿qué es describir? como se mencionó anteriormente en el texto descriptivo se ponen de manifiesto varias competencias, lexical, enciclopédica, taxonómica, que se entretajan y dan forma a una suma de saberes, los cuales abarcan la observación y el análisis, se considera un texto complicado de producir, ya que se basa en la percepción y en la observación, se pone en

juego la observación para comprender e identificar y por otra parte observar para analizar y para comprender, habilidades cognitivas y lingüísticas que necesitan de un enlace que favorezcan y faciliten el análisis mediante guías de observación, dando como resultado un texto o discurso organizado acorde a su estructura o modo de organización.

Describir, desde una perspectiva discursivo-textual, es pasar de la simultaneidad del objeto mirado u observado a la linealidad del discurso, afirma Adam (1989); y, por otra parte el sistema descriptivo es explicativo, por eso quien describe hace alarde de los conocimientos enciclopédicos que posee, recuerda Hamon (1981). Además, la descripción interpela al lector respecto de sus conocimientos léxicos y enciclopédicos, y en este sentido es un “texto de saber” y tiene finalidades más o menos didácticas.

Los textos descriptivos poseen una gramática específica donde predominan los siguientes fenómenos lingüísticos son:

1. Aspectos morfológicos: los tiempos verbales más usados son el presente, pretérito imperfecto y en ocasiones el presente histórico. Las formas verbales más frecuentes *son, es, está, tiene, hay, parece, constituye*.
2. Aspectos sintácticos: hace referencia a las oraciones atributivas y predictivas, y al uso adecuado de adjetivos.
3. Aspectos léxicos: en las descripciones los valores denotativos y connotativos están en función de la finalidad y tipo de descripción.
4. Aspecto de estilo: como son la comparación, metáfora, sinestesia, personificación, perífrasis, enumeración, repetición y redundancia.

5. Aspectos textuales y contextuales: la descripción puede ser objetiva cuando busca reproducir fielmente el objeto o impresionista cuando busca provocar emociones antes que reflejar el objeto tal como es.

La escuela debe entonces planear procesos organizados e intencionados como lo son las secuencias didácticas donde intervenga tanto la observación y el análisis y las prácticas discursivas orales y escritas que exige la práctica de la producción de textos expositivos a descriptivos, involucrando la textualización de la descripción.

A continuación se abordará lo referente a la secuencia didáctica como la estrategia escogida en la presente investigación para trabajar la producción de textos expositivos-descriptivos.

2.7 Secuencias didácticas para la producción de textos

La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual. Al contrario dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de formas complejas y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso, o con el género textual que se escribe, el cual se ve relacionada con la situación en que se usa la lengua escrita.

Así, las operaciones de planificación, por ejemplo, no se llevarán a cabo de la misma manera, ni implicarán las mismas operaciones mentales si se escribe un diario personal, un cuento para un curso literario, un trabajo sobre la célula, o una carta para solicitar trabajo.

Camps (1997) formula la secuencia didáctica como una propuesta de producción global que tiene una intención comunicativa, por lo cual, habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una

propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben.

De igual manera la autora también propone tres elementos a desarrollar en la secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita y estos son una primera fase de preparación, una segunda fase de desarrollo y una tercera fase de evaluación. Veremos a continuación cada una de ellas:

Fase de preparación: en esta fase se hace una representación de la tarea, la formulación del proyecto, la formulación de los objetivos de aprendizaje, actividades que nos llevan al cuestionamiento ¿Qué tenemos que hacer? y ¿Qué tenemos que aprender?, en esta fase de preparación se deciden las características del proyecto, se explica la finalidad de la tarea que se emprende al tiempo que se establecen los parámetros de la situación discursiva, su intención, sus destinatarios, entre otras, las condiciones del discurso cuya representación los alumnos deberán elaborar, y que por lo tanto hay que hacer explícitas para que se conviertan en motores de la actividad de composición.

En cuanto a la formulación de los objetivos de aprendizaje estos conformaran una primera representación que ha de servir de estímulo para llevar adelante la complejidad de la tarea. Esta primera representación podría considerarse como un epitome general que habrá de ir especificando en epitomes subordinados que concretaran progresivamente los contenidos procedimentales y conceptuales implicados.

Fase de realización: en la propuesta del proyecto se establecen dos actividades, primero la producción del texto en el cual hacen parte los elementos de planificación, donde quedan claros los contenidos, la situación discursiva con su intención, destinatarios, enunciadores, etc. La textualización y revisión del texto que se desarrollarán en interrelación con otras tareas y

reflexiones que ayudan a la construcción del “saber hacer” por parte del alumno y segundo las actividades orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso, es decir, actividades de sistematización de los contenidos.

Sobre los contenidos temáticos se trata de explicitar la información que se tiene, buscar nueva información y organizarla (esquemas, mapas conceptuales, guiones, etc.) sobre los contenidos de enseñanza y aprendizaje, análisis de textos de referencia, ejercicios específicos, etc. la organización de la tarea puede ser individual, por grupos o mixta.

De igual manera Camps (2010) hace referencia a tres características comunes al proceso de composición escrita:

- La importancia de las interacciones verbales entre compañeros y con el profesor, se evita de esta forma que escribir solo sea solo un proceso de “decir del conocimiento”. la hipótesis que se puede formular es escribir en colaboración coadyuva a la interiorización de las operaciones que prime exteriores intepsicologicas para pasar progresivamente a interiorizarse de forma que el individuo sea capaz de llevarlas a cabo de manera autónoma, y que el proceso de redacción llegue a ser instrumento del pensamiento, como el que Bereiter y Scardamalia (1982, pág. 43-64) denominan de “transformar el conocimiento”.
- La elaboración de los contenidos y de los aspectos estructurales y formales de los textos requiere del concurso de otros textos. Así pues la lectura de otros textos y su análisis, son imprescindibles para descubrir de que formas se resuelven determinados problemas que la producción del propio texto plantea. en este contexto los otros textos son modelos vivos a los cuales recurrir para resolver los problemas y para conocer pensamientos de los que han escrito antes.

- En relación con los objetivos de aprendizaje que se plantean en cada proyecto, habrá que hacer ejercicios puntuales para llegar a dominar los aspectos programados. saber dar razones para fundamentar una opinión, distinguir los argumentos de la conclusión, saber relacionar la situación inicial con la final, o bien saber cómo se puede hacer progresar el tema al mismo tiempo que se mantiene las referencias adecuadas a los que ya se ha dicho, como hay que enlazar las proposiciones para indicar las relaciones temporales, como utilizar los conectores concesivos de la contra argumentación, como se pueden escribir los lugares en que se sitúa la acción en una novela, etc. son aspectos que pueden requerir un tratamiento específico, pero que hay que relacionar con las necesidades globales de la producción textual y es necesario en cada texto seleccionar los más relevantes y enfocar en ellos la atención preferente.

Fase de evaluación: a partir del concepto de evaluación como proceso inserto en el aprendizaje, es decir como evaluación formativa, se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto el proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto. Desde este punto de vista la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje. Así, pues, habrá que arbitrar instrumentos que permitan y faciliten la interacción entre profesor y alumnos y entre compañeros, es decir que haga posible que unos y otros hablen de los textos en curso de elaboración y de los contenidos temáticos, discursivos, textuales, lingüísticos y procedimentales implicados.

Con este objetivo se pueden utilizar instrumentos diversos (pautas, modelos para comparar, comentarios evaluativos de los compañeros y del profesor, etc.) que ayuden al alumno a tomar conciencia de sus aprendizajes y de sus dificultades, y a buscar caminos para resolverlas. Así la

evaluación de cada alumno y alumna no se fundamentará únicamente en el éxito o en el fracaso final cuando ya no hay remedio, sino en los procesos que sigue, en los caminos que el texto va experimentando y, por lo tanto, en los progresos que realiza a lo largo del progreso.

En el momento final en que se evalúa la tarea que se ha llevado a término y lo que se ha aprendido con ella, la evaluación tiene una función muy importante porque permite tomar conciencia de lo que se ha hecho y contribuye, pues, a la recuperación meta cognitiva de los procedimientos seguidos, de sus resultados y de los conceptos utilizados. Desde esta perspectiva, la evaluación no se entiende solo como un juicio sobre los resultados logrados individualmente por cada alumno y alumna, sino de los que ha conseguido el grupo, incluyendo, los cambios desde la práctica pedagógica de una manera reflexiva sobre su papel como docente del área de lenguaje.

2.8 Prácticas reflexivas

El proceso reflexivo en las prácticas pedagógicas, tal como lo propone Schön (1992) debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso -que debe ser semiautomático- de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.

Surgen entonces dos preguntas ¿Qué es la práctica pedagógica? y ¿Qué es la práctica reflexiva? La práctica pedagógica, desde una perspectiva ontológica, es compleja y cuando se reflexiona entre el ser y el deber ser de la actuación los docentes encuentran que les corresponde orientar a los alumnos y a contribuir a resolver sus problemas.

Esto significa que se necesita primero una victoria privada, para tener una victoria pública con los demás (Covey, 1996). Desde esta perspectiva la reflexión constituye un componente determinante porque es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia que logra: (a) reconstruir situaciones donde se produce la acción; lo que conduce a que los docentes redefinan la situación donde se encuentran reinterpretando y asignando nuevo significado a las características conocidas, (b) reconstruirse a sí mismos como docentes que permite tomar conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación y (c) reconstruir los supuestos acerca de la práctica pedagógica. (Díaz, 2006).

Estas prácticas reflexivas hacen parte de esta investigación como uno de sus propósitos, reflexiones realizadas por la docente al terminar cada una de las clases que hacen parte de la implementación de la secuencia didáctica, sobre el proceso, los resultados obtenidos y sus transformaciones. Todo esto forma parte de un conglomerado de aprendizajes en la práctica que nos lleva al saber analizar, aprender de la experiencia y evolucionar.

En palabras de Perrenoud (2001):

Ser personas capaces de reflexionar sobre lo que hacen, realizar preguntas sobre su tarea, las estrategias más adecuadas, los medios que deben reunirse y el programa de tiempo que debe respetarse, y más importante, sobre la legitimidad de su acción, las prioridades, la parte de negociación y el hecho de tener en cuenta la importancia de los proyectos de otras personas implicadas, la naturaleza de los riesgos expuestos, el sentido de la actividad, la relación entre la energía desplegada y los resultados esperados. (pág. 60).

Llegar a ser un docente reflexivo implica aprender y modificar ese aprendizaje en transformaciones personales que se ven reflejadas al momento de funcionar en el aula en dar solución a los imprevistos, entrelazar ideas para que sean tangibles, formular hipótesis, y seguir

paso a paso el camino al cumplimiento de objetivos, todo esto inmerso en una transformación personal que requiere aún más de la voluntad, es de cambiar paradigmas en nuestros procesos de enseñanza aprendizaje, donde tiene un papel importante la aplicación de los saberes teóricos.

Perrenoud (2001) afirma que para formar una práctica reflexiva se deben adoptar ciertos hábitos: dudar, sorprenderse, plantearse preguntas, leer, transcribir determinadas reflexiones, discutir, reflexionar en voz alta, repartir las tareas, hallar información y asegurarse la ayuda, a todo esto se añade los conocimientos teóricos. Estas transformaciones van completamente ligadas a cambios en las actitudes de cada persona, en este caso los docentes, cambios evidenciados acordes a sus representaciones, sus saberes adquiridos, sus competencias, su saber hacer, saber analizar y las capacidades de comunicación que posee.

3. Marco metodológico

Este apartado presenta la metodología abordada en la investigación, su diseño, hipótesis, las variables, las técnicas e instrumentos empleados para el análisis de la información y el tipo de investigación a la que hace parte.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es cuantitativa, ya que se realiza la cuantificación de datos obtenidos y la aplicación de un análisis estadístico que permite analizar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivos descriptivos en niños de grado primero y segundo de primaria que hacen parte de un aula multigrado, en la Institución Educativa Empresarial Dosquebradas.

Referente a este tema Hernández, Fernández y Baptista (2010), plantean que el enfoque cuantitativo, “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.4-5). Es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos eludirlo saltar pasos el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase se desarrolla bajo el siguiente esquema:

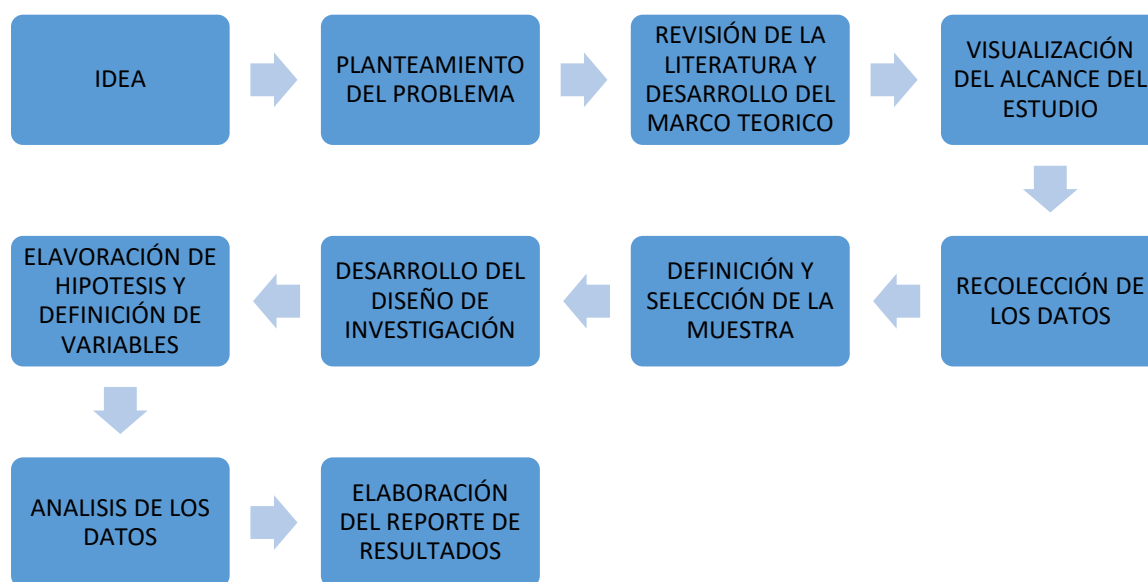


Figura 1: Proceso tipo de investigación.

Esta investigación busca reconocer la incidencia de propuestas en la producción de textos en estudiantes de básica primaria, que al ser validada puede ser implementada o tomada como base por otros docentes, al igual que se realiza una parte de la investigación de manera cualitativa que involucra la reflexión de la práctica pedagógica de la docente.

3.2 Diseño de la investigación

Esta investigación tiene un diseño cuasi experimental, intragrupo Pre-test y Pos-test, esto quiere decir que será el mismo grupo el que se evaluará antes y después de implementada la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, es un grupo de aula multigrado con estudiantes de grado primero y segundo de primaria el cual se interviene por ser el grupo asignado de la docente, Arnau (1995) define el diseño cuasi-experimental como “un plan de trabajo con el que se pretende estudiar el impacto de los tratamientos y/o los procesos de cambio, en situaciones donde los sujetos o unidades de observación no han sido asignados de acuerdo con un criterio aleatorio”(p.22).

En esta investigación se mide la variable dependiente diseñada para la producción de textos expositivos descriptivos, mediante una evaluación inicial diagnóstica donde se observa el nivel de desempeño de los estudiantes en la producción textual, y una evaluación final donde se analizan y miden los cambios realizados por los estudiantes al momento de escribir un texto después de implementada la secuencia didáctica para la producción de texto.

3.3 Población

Estudiantes de grado primero y segundo de una Institución Educativa Pública del Municipio de Dosquebradas.

3.4 Muestra

La muestra seleccionada consta de nueve estudiantes de grado primero de la I.E empresarias del Municipio de Dosquebradas sede Otún, es un aula a la que asisten un reducido número de estudiantes y se conforman así dos grados escolares en un solo grupo con una sola docente. El grado primero lo conforman seis estudiantes y el grado segundo tres estudiantes, sus edades están entre los cinco y nueve años de edad.

Las familias de los estudiantes no tienen una actividad económica definida, es un sector que se encuentra en un alto grado de vulnerabilidad social ya que allí prevalece el desempleo, la venta y compra de estupefacientes, violencia entre pandillas del sector, violencia intrafamiliar y un alto grado de analfabetismo por parte de los padres de los estudiantes.

3.5 Hipótesis

3.5.1 Formulación de hipótesis.

- **Hipótesis de trabajo (H1):** la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará significativamente la producción de textos expositivos descriptivos de los estudiantes de grado primero y segundo Institución Educativa Empresarial de Dosquebradas.
- **Hipótesis nula (H0):** la implementación de secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará significativamente la producción de textos expositivos descriptivos de los estudiantes de grado primero y segundo de la Institución Educativa Empresarial de Dosquebradas.

3.5.2 Definición de variables.

Esta investigación cuenta con dos variables, una corresponde al desarrollo de la Variable Dependiente, la cual es realizada para la producción de textos expositivos descriptivos; y la Variable Independiente en la que se expone el trabajo a desarrollar en la secuencia didáctica.

1. Variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

Desde la propuesta de Camps (2004) la secuencia didáctica es definida como una:

Propuesta de producción global que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben.

Cuadro 1: Variable Independiente

PRIMERA FASE: PREPARACIÓN	SEGUNDA FASE: REALIZACIÓN	TERCERA FASE: EVALUACIÓN

En esta primera parte se define la tarea y su finalidad, al igual que los parámetros de la situación discursiva.	Es el desarrollo de la secuencia, se plantean las actividades a realizar para la producción del texto y las actividades que hacen referencia a las características formales del texto que hay que escribir y sus condiciones de uso. En este caso el texto expositivo descriptivo, se trabajan las dimensiones situación de comunicación, lingüística textual y superestructura.	La evaluación es formativa, se realiza mediante un proceso continuo mediante la observación de los procesos.
Aquí se definen los objetivos de enseñanza y aprendizaje, se establece el contrato didáctico, que se hace con la presentación de la propuesta y sus objetivos, al igual que se establece la negociación de los procedimientos.	Lectura de textos expositivos, comparar textos expertos, comprensión de la superestructura del texto expositivo descriptivo. Organización de la información, análisis de textos de referencia. Realización de la primera escritura.	En el proceso de la evaluación se realizan producciones de manera grupal e individual que aportan a la retroalimentación y al seguimiento de los procesos de producción de textos de los estudiantes por parte de la docente.
Se realiza la primera escritura a partir de la consigna y se evalúa mediante una rejilla donde se establecen los índices sobre el enunciador, destinatario, finalidad, enunciación, adjetivos, conectores, anclaje, aspectualización y subtematización.	Confrontación con otros escritos sociales. Reescrituras Escritura final.	Proceso metacognitivo: se identifican fortalezas y debilidades de los estudiantes en la producción de textos expositivos. Se realiza la escritura final y se evalúa mediante la rejilla donde se establecen los índices sobre el enunciador, destinatario, finalidad, enunciación, adjetivos, conectores, anclaje, aspectualización y subtematización. Por último

la escritura del texto final se entrega a sus destinatarios.

2. Variable dependiente: producción de textos expositivos descriptivos.

Producir textos según Jolibert (2001) es una actividad de resolución de problemas, un proceso que tienen en cuenta no solo las competencias lingüísticas del escrito, sino también la situación comunicativa en la que surge que responde a interrogantes como: ¿qué escribir? ¿Para quién escribir? ¿Por qué escribir?

Para producir un texto expositivo con FOS descriptiva, Meyer (1985) indica que se deben agrupar los elementos a describir en torno a una determinada entidad y que deben estar en posición jerárquica. Finalmente, Adam (1991) afirma que la producción de un texto expositivo descriptivo debe responder a la siguiente estructura: anclaje, aspectualización, puesta en relación y subtematización.

Operacionalización de la Variable Dependiente

Rejilla para la evaluación en la producción de textos expositivos descriptivos.

DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES
Situación de Comunicación: hace referencia al contexto cercano, que concierne más específicamente a los parámetros de la situación escrita inmediata, que tendrá en cuenta aspectos como: enunciador, destinatario y finalidad del texto. (Jolibert, 2009)	Enunciador: hace referencia al autor del texto y en calidad de qué escribe, en este caso como estudiante conocedor del tema.	3- Se evidencia en el texto que el estudiante conoce sobre el tema. 2-Se evidencia en el texto que el estudiante conoce parcialmente sobre el tema. 1- No se evidencia en el texto que el estudiante conoce sobre el tema.
	Destinatario: Hace referencia al posible lector del texto.	3-En el texto se evidencia un lenguaje adecuado y claro para el destinatario.

		2- En el texto se evidencia un lenguaje poco claro y adecuado para el destinatario.
		1- En el texto no se evidencia un lenguaje adecuado y claro para el destinatario.
	Finalidad: hace referencia al propósito por el cuál ha sido escrito el texto, para que voy a escribirlo en este caso la descripción de un animal acuático.	3- En el texto se evidencia la descripción de un animal acuático.
		2- En el texto se evidencia parcialmente la descripción de un animal acuático.
		1- En el texto no se evidencia la descripción de un animal acuático.
Lingüística Textual: Hace referencia a los elementos que permiten organizar el texto de manera coherente. (Jolibert, 2009)	Enunciación: la enunciación se manifiesta en el texto haciendo referencia las opciones discursivas que hacen referencia a: personas, espacio/tiempo y modelización. En este caso tendremos presente el enunciador en tercera persona.	3- Logra conservar el enunciador en tercera persona en todo el texto.
		2- Se le dificulta mantener el enunciador en tercera persona a lo largo del texto.
		1- No logra conservar el enunciador en tercera persona a lo largo texto.
	Adjetivos: son palabras que se usan para especificar las propiedades o características de un objeto, hecho o persona, aquí se evidenciaran en el texto en la descripción de un animal acuático.	3- Se evidencia en el texto el uso de adjetivos para describir un animal acuático.
		2- Se evidencia parcialmente el uso de adjetivos para describir un animal acuático.
		1- No hay uso de adjetivos en la descripción de un animal acuático.
	Conectores: son nexos o elementos relacionantes, ayudan a organizar las ideas y a entregar un mensaje claro.	3- Se evidencia el uso de conectores para relacionar unas ideas con otras.
		2- Tiene dificultad para relacionar ideas a través de conectores.

Superestructura: es la organización espacial del texto y su dinámica interna (Álvarez 2010), el texto expositivo-descriptivo está configurada en un orden jerárquico que tiene la siguiente disposición: anclaje, aspectualización y subtematización. (Adams, 1991)	Anclaje: aquí se garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un título dado.	1- No se evidencia el uso de conectores para relacionar unas ideas con otras.
		3- El texto tiene un título que da cuenta del tema central.
	Aspectualización: permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión sean introducidas en el discurso.	2- El texto tiene un título que da poca información sobre el tema central.
		1- El texto no tiene un título que da cuenta del tema central.
	Sub-tematización: está operación es la responsable de enriquecer el objeto del discurso al especificar y organizar ciertos aspectos que lo caracterizan. Es la expansión de una o varias partes de los elementos.	3- Se evidencia las cualidades, propiedades y partes del objeto en cuestión.
		2- Parcialmente se evidencia las cualidades, propiedades y partes del objeto en cuestión.
		1- No se evidencian las cualidades, propiedades y partes del objeto en cuestión.
		3- Se evidencia la especificación de ciertos aspectos de la descripción de un animal acuático.
		2- Parcialmente se nota la especificación de algunos aspectos en la descripción de un animal acuático.
		1- No hay especificación de los aspectos de un animal acuático en la descripción.

Cuadro 2: Variable dependiente.

Unidad de análisis

Para llevar un registro de las prácticas pedagógicas y reflexivas de la docente investigadora, se realizó un diario de campo (Anexo 6) donde de manera personal se diligenció al terminar cada una de las sesiones un registro de las etapas de la secuencia didáctica y estableciendo conclusiones. Es así, como en este proceso que hace parte de las prácticas reflexivas de la docente, que emergen las siguientes categorías.

Fases y sesiones	Categorías de análisis
Fase de preparación: sesión 1	Percepción: sensaciones y emociones respecto a mí misma, al grupo de trabajo y a las situaciones que se presentan en clase. Auto cuestionamiento: son todas aquellas preguntas que me hago sobre mis acciones y decisiones en el aula Ruptura: acciones planificadas que modifican las rutinas. Toma de decisiones: Acciones para enfrentar acontecimientos inesperados. Descripciones: detallar lo que sucede en la clase. Ruptura: momento en que se modifica la rutina de las clases.
Fase de desarrollo: sesión 2, 3, 4, 5	
Fase de evaluación: sesión 6, 7 y 8.	

Cuadro3. Categorías análisis cualitativo.

El diario de campo realizado por la docente desde el análisis cualitativo mediante las categorías establecidas en el grupo de la línea de lenguaje segunda cohorte: Percepción, auto cuestionamiento, ruptura, toma de decisiones y descripción. Definidas así:

- 1- Percepción: es la acción y el efecto de percibir. El término hace alusión a las impresiones que puede percibir un individuo de un objeto a través de los sentidos. Por otro lado la percepción es el conocimiento o la comprensión de una idea. En este caso se trabaja el término percepción social, que se define en virtud de que el ser humano se relaciona constantemente con los individuos de su entorno, este tipo de percepción ayuda a obtener conclusiones con respecto al análisis e interpretación que realiza del comportamiento de ellos.
- 2- Auto cuestionamiento: es indagar, preguntarse cosas así mismo, realizar un autoanálisis e introspección y por supuesto, en replantear mis acciones y decisiones en el aula.

- 3- Ruptura: hace referencia a las diferentes acciones que se deben llevar a cabo en el aula en un momento determinado para modificar la rutina de la clase con actividades alternas como es una salida de campo o la visita de un experto, entre otras.
- 4- Toma de decisiones: consiste en realizar una elección entre diversas alternativas para enfrentar acontecimientos inesperados en el aula.
- 5- Descripción: haciendo referencia a la descripción de la clase, se trata de tener la información detallada y ordenada de las mismas, mediante la observación y selección de los detalles, después organizándolos primero de manera general y después particular.

Estas categorías permiten realizar una reflexión del rol de la docente frente a todas las situaciones que se presentan en la implementación de la secuencia didáctica, realizando una observación de su trabajo diario, para así sacar provecho de sus experiencias asumiendo una concienciación acompañada de sus saberes, el objetivo es comprender los procesos que allí acontecen, para así regular su práctica pedagógica, analizando los momentos para llegar a su optimización, y tratar de alcanzar una evolución personal, que conlleven al mejoramiento una manera particular en su quehacer en el aula, asumiendo la resolución de problemas como de una manera asertiva.

Las prácticas reflexivas son un componente importante de esta investigación, ya que permiten a la docente tener una mirada diferente de su quehacer pedagógico, donde se hace necesario establecer relaciones entre el saber, la acción, el riesgo y la responsabilidad.

Por lo tanto la práctica reflexiva toma valor cuando se relaciona a todas las competencias que hacen parte de la formación y la práctica docente, y a la vez se articulan a la teoría y la praxis.

Las reflexiones realizadas por la docente en esta investigación fueron en la acción, allí entran en juego las categorías establecidas, desde la percepción, captando un conjunto de acciones que dan sentido a la toma de nuevas decisiones, la realización de rupturas que aportan al desarrollo de

los procesos, como fue para la recolección de información y al momento de revisar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera individual para hacer las correcciones pertinentes, todo esto ligado con la categoría descripción, ya que se describe tanto el trabajo realizado de los estudiantes como de la docente para alcanzar los objetivos propuestos.

Estas prácticas reflexivas a la vez, permiten a la docente observar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para entender la transposición didáctica que allí surgió, y adquirir la capacidad de continuar reflexionando en cada una de sus competencias como responsable de los procesos académicos de nuevos grupos de estudiantes.

Unidad de trabajo

1. Docente, licenciada en educación preescolar, con diez años de experiencia en el sector público.

3.6 Técnica e instrumentos

La técnica utilizada para obtener la información requerida acerca de los niveles en lo que se encuentran los estudiantes en la producción textual es una prueba escrita que parte de la siguiente consigna: “Después de ver el video Océanos, escribe la descripción de un animal acuático, lo que escribas será leído por los estudiantes de grado tercero de la institución”. Esta consigna fue validada a través de una prueba piloto y entregada a los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Para evaluar las producciones de los estudiantes después de dar la consigna, se realiza una rejilla de evaluación, la cual fue validada mediante carta de expertos, por un los docentes Alejandro Martínez Magister y Dora Luz Aguirre magister en educación.

Instrumento de evaluación para la producción textual: dichas evaluaciones se realizaran mediante una rejilla de evaluación, la cual cuenta con indicadores e índices medibles, en alto,

medio y bajo, con valoraciones de 3, 2, 1 respectivamente esta rejilla consiste en la organización de las tres dimensiones; Situación de comunicación, Lingüística textual y Superestructura; cada una cuenta con tres indicadores que dan pautas claras sobre los aspectos que debe tener la producción escrita de cada uno de los estudiantes. Para esto se asignan tres índices de medición 3, 2, 1 que determinan el cumplimiento o no del indicador.

INDICADORES	INDICES	3 Se evidencia en todo el texto	2 Se evidencia con dificultad	1 No se evidencia en el texto
Enunciador: Hace referencia al autor del texto y en calidad de qué escribe, en este caso como estudiante conocedor del tema.	Se evidencia en el texto que el estudiante conoce sobre el tema.			
Destinatario: Hace referencia al posible lector del texto.	En el texto se evidencia un lenguaje adecuado para el destinatario.			
Finalidad: Hace referencia al propósito del texto, para que voy a escribirlo, en este caso la descripción de un animal acuático.	En el texto se logra describir un animal acuático.			
Enunciación: Se manifiesta en el texto haciendo referencia las opciones discursivas que hacen referencia a: personas, espacio/tiempo y modelización. En	-Logra conservar el enunciador en tercera persona en todo el texto.			

este caso tendremos presente el enunciador en tercera persona.	
Adjetivos Son palabras que se usan para especificar las propiedades o características de un objeto, hecho o persona, aquí se evidenciarán en el texto en la descripción de uno de los animales acuáticos.	Se evidencia en el texto el uso de adjetivos para describir un animal acuático.
Conectores: Son nexos o elementos relacionantes, ayudan a organizar las ideas y a entregar un mensaje claro.	Se evidencia el uso de conectores para relacionar unas ideas con otras.
Anclaje Aquí se garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un título dado.	El texto tiene un título que da cuenta del tema central.
Aspectualización Permite que los diferentes aspectos del Objeto o tema en cuestión sean introducidas en el discurso.	- Se evidencia las cualidades, propiedades y partes del objeto en cuestión.

Sub-tematización	Se evidencia la
Esta operación es la responsable de enriquecer el objeto del discurso al especificar y organizar ciertos aspectos que lo caracterizan. Es la expansión de una o varias partes de los elementos.	especificación de ciertos aspectos de la descripción de un animal acuático.

Cuadro 4: Evaluación para la producción textual.

Como se mencionó anteriormente a cada indicador se le asignaron tres indicadores, en lo que corresponde a la valoración total del instrumento, se determinó “bajo” (de 1 a 9 respuestas correctas); “medio” (de 10 a 18 respuestas correctas) y “alto” (de 21 a 27 respuestas correctas). La siguiente tabla ilustra los valores paramétricos expuestos, de acuerdo al total obtenido en cada una de estas, el desempeño de los estudiantes se podrá ubicar en los siguientes niveles:

Número de respuestas esperadas en contraste con el valor de desempeño de cada uno de los componentes de la producción			
Nivel de desempeño	Bajo	Medio	Alto
Respuestas esperadas	No se evidencia en el texto	Se evidencia con dificultad	Se evidencia en todo el texto
Porcentaje equivalente	33%	67%	100%
Puntaje por una dimensión	1 a 3	4 a 6	7 a 9
Puntaje por las tres dimensiones	1 a 9	10 a 18	21 a 27

Tabla 1. Equivalencias y valoraciones Pre-test y Pos-test.

3.7 Procedimiento

Esta investigación es realizada utilizando el siguiente procedimiento:

Fase	Descripción	Instrumento
Diagnóstico	Evaluación de la producción de textos expositivo-descriptivos, antes de la implementación de la SD.	Instrumento <i>Pre-test</i> : Consigna y Rejilla
	Elaboración del instrumento. Validación: a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos.	
Diseño	Diseño de la secuencia didáctica.	Secuencia didáctica (ver anexo)
Implementación y reflexión	Implementación de la secuencia didáctica Reflexión respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje en los tres momentos de la implementación de la SD.	Diario de campo.
Evaluación	Evaluación de la producción de textos expositivo-descriptivos, después de la intervención	Instrumento <i>Pos-test</i> : Consigna y Rejilla
Contrastación	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (<i>Pre-test</i>) y la evaluación final (<i>Pos-test</i>) para identificar las transformaciones.	Estadística inferencial: Prueba T-Student

Cuadro 5: Etapas del proyecto.

Para dar cuenta de los hallazgos encontrados en esta investigación pasaremos al resultado del análisis de datos, en cada una de las dimensiones que hacen parte de la secuencia didáctica.

4. Análisis de la información

Este apartado evidencia los resultados obtenidos en la investigación la cual tiene como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos, en niños de grado primero y segundo de la Institución Educativa Empresarial Dosquebradas y comprender las transformaciones de las prácticas pedagógicas de la enseñanza del lenguaje.

El análisis de la información se desarrolló a partir de dos ejes, análisis cuantitativo y análisis cualitativo, en el primer eje cuantitativo se utilizó la estadística inferencial para analizar los desempeños de los estudiantes en la producción de textos expositivos descriptivos antes y después de la implementación de la secuencia didáctica mediante una rejilla de evaluación, con el uso de estadígrafo “T-student”. Se exponen los resultados obtenidos a nivel general en las dimensiones que constituyen la Variable Dependiente; situación de comunicación, lingüística textual y superestructura. Se presenta un análisis de los resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes en cada una de las dimensiones mencionadas contrastando los resultados del Pre-test y el Pos-test para así explicar la incidencia de la secuencia didáctica para la producción de textos expositivos descriptivos de los estudiantes de grado primero y segundo de la Institución Educativa Empresarial. Finalmente se hace el análisis de cada dimensión con ejemplos de las producciones textuales de algunos estudiantes en el Pre-test y Pos-test.

Nota aclaratoria: respecto a las gráficas realizadas en el análisis estadístico de cada una de las dimensiones situación de comunicación, lingüística textual y superestructura, el estadista que realizó dicho análisis con la tabulación de los datos obtenidos en el resultado de las pruebas del pre – test y pos – test respectivamente, asignó de manera equivocada el porcentaje

de equivalencia del nivel bajo, ya que no lo hizo desde el puntaje asignado a cada dimensión que es de 1 a 3, ni por el puntaje de las tres dimensiones que es de 1 a 9 para el número de respuestas correctas en este nivel, lo hizo desde el equivalente general asignado para el nivel bajo, que es el porcentaje del 33%, aunque en las tablas queda registrado el porcentaje general, la información para la investigación es verídica, igual que todo el análisis estadístico.

En el segundo eje, cualitativo, se analizan las transformaciones que presenta la docente en su práctica pedagógica durante la implementación de la secuencia didáctica. Se tomó como base de información el diario de campo de la docente, llevándose a cabo la interpretación a partir de las categorías que surgieron de manera inductiva y colaborativa en el grupo de la línea de lenguaje segunda cohorte: Autocuestionamineto, Ruptura, Toma de decisiones, Percepción y Descripciones.

4.1 Análisis cuantitativo en la producción de textos expositivos descriptivos

A continuación se presenta el análisis global de las dimensiones, haciendo una descripción de los cambios que presentaron los estudiantes al contrastar los resultados del Pre-test y Pos-test. Para esto se aplica la estadística inferencial con el estadígrafo “T-student” que se usa en diseños experimentales, con una variable independiente, en este caso la Secuencia Didáctica (SD) y cuando los mismos sujetos de estudio se desempeñan en ambas condiciones del Pre-test y el Pos-test con el fin de probar la hipótesis de trabajo. Para verificar los avances evidenciados en el Pos-test se definió el nivel alfa α en 0,05 equivalente a un 5% en un margen de error, el cual se considera pertinente en los estudios que son propios de las ciencias sociales.

En la tabla se observa que en el punto P ($T < t$) dos colas, o la significancia bilateral fue 0,000001 lo cual se interpreta como cambios importantes en el Pos-test después de implementada

la secuencia didáctica en la producción de textos expositivos descriptivos. Por lo tanto se valida la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula, lo que significa que la implementación de

Prueba "**T- Student**" para medias de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos-test de la población intervenida.

	Pre-test	Pos-test
Media	9,2222	24,6667
Varianza	0,1944	12,5000
Observaciones	9	9
Coeficiente de correlación de Pearson	0,2940	
Diferencia hipotética de las medias	0,0000	
Grados de libertad	8,0000	
Estadístico t	-13,5009	
P(T<=t) una cola	0,0000	
Valor crítico de t (una cola)	1,8595	
P(T<=t) dos colas	0,000001	

una SD de enfoque comunicativo, mejoro la producción de textos expositivos descriptivos en el grupo de estudio.

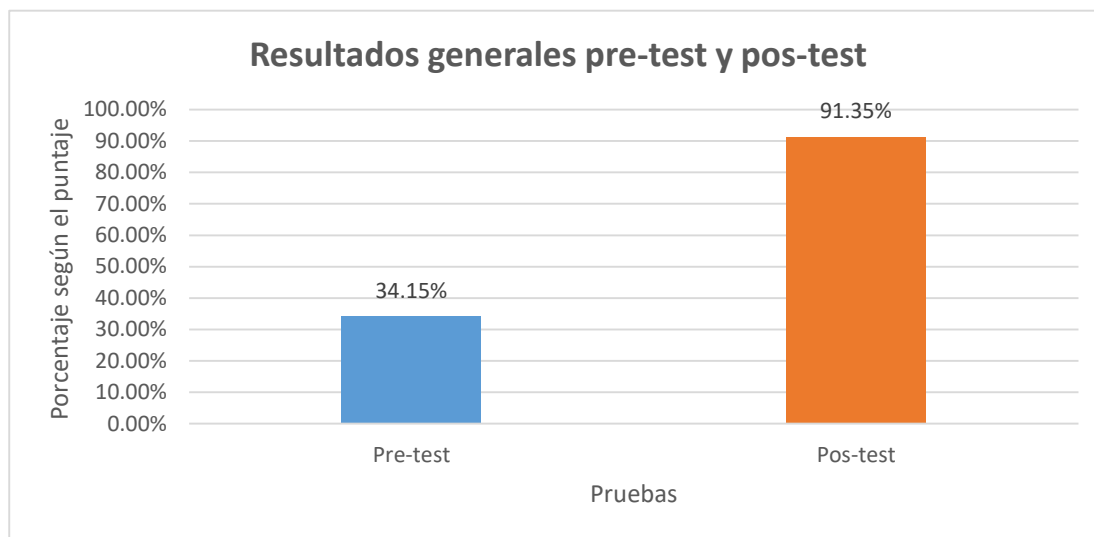
Estos cambios se evidencian en el análisis de los resultados generales en la gráfica comparativa donde se muestra los resultados de los desempeños de los estudiantes a nivel comparativa donde se muestra los resultados de los desempeños de los estudiantes a nivel general en el Pre-test antes de implementada la secuencia didáctica y el Pos-test después de implementada la secuencia didáctica para la producción de textos.

Tabla 2: Prueba "T – Student"

4.1.1 Resultados generales Pre-test y Pos-test.

El siguiente grafico muestra las transformaciones obtenidas por los estudiantes en las producciones de textos mediante un comparativo entre los resultados obtenidos en el Pre-test antes de implementada la secuencia didáctica y del Pos-test después de implementada la

secuencia didáctica para la producción de textos expositivos descriptivos.



Grafica 1: Resultados Generales

En el gráfico se muestran los resultados generales del grupo con respecto a la producción de un texto expositivo con FOS descriptiva, esto permite evidenciar el avance que tuvieron los estudiantes en la producción de dicho texto. En el Pre-test solo el 34, 15% de los estudiantes lograron producir un texto que respondiera a la consigna dada, mientras que en el Pos-test se pasa a que un 91,35% de los estudiantes logran producir un texto que responde a la situación comunicativa, que presenta una superestructura de texto descriptivo y que contiene los elementos lingüísticos propios de este tipo de texto.

Para comprender el proceso de escritura en los estudiantes se parte de la implementación de la Secuencia didáctica, la cual consta de una fase de preparación en la que se tiene muy presente las inquietudes de los estudiantes y sus saberes previos. Se realizan varias actividades como son la lectura de imágenes, proyección de videos de animales acuáticos, visita al acuario, se crea un acuario en el aula con diversos materiales, realizan un collage como una actividad de trabajo en

grupo, que cuenta con diversas imágenes de animales acuáticos. En este punto ya identifican los nombres de los animales vistos y mencionan con propiedad algunas de sus características.

En la fase de desarrollo se establece el contrato didáctico, se hace la presentación de la secuencia didáctica al grupo y su finalidad, la producción de un texto expositivo descriptivo de un animal acuático, con su destinatario y del enunciador, en calidad de que escribo, se sitúa a los estudiantes en una situación de comunicación real. Posteriormente se analizan los videos y se tiene en cuenta las palabras claves para la producción, se leen textos expositivos descriptivos, se realiza la descripción de varios animales identificando así el grupo al que pertenecen, y sus características generales, se realizan ejercicios para formar textos con sentido para el lector identificando en ellos la superestructura del texto expositivo, reconocieron la importancia del uso de un lenguaje adecuado al posible lector.

Se hace uso de herramientas tecnológicas como es las consultas en internet, y su socialización en el aula al igual que la proyección de videos y películas. Se realizó entonces la planificación de la escritura de un texto expositivo descriptivo, lo que les permitió identificarse como autores, saber para quien escribe, tener claridad sobre el tema del que se va a escribir y con qué propósito, para realizar así la primera escritura del texto. Posteriormente se compararon los textos escritos con textos expertos y la socialización grupal, se desarrolló así el trabajo colaborativo, donde se pone en práctica la metacognición, en este punto se realizan las correcciones pertinentes a la escritura del texto y se inicia la reescritura. Después mediante un proceso de escritura donde se pone en práctica la evaluación metalingüística y metacognitiva se realiza la última escritura del texto.

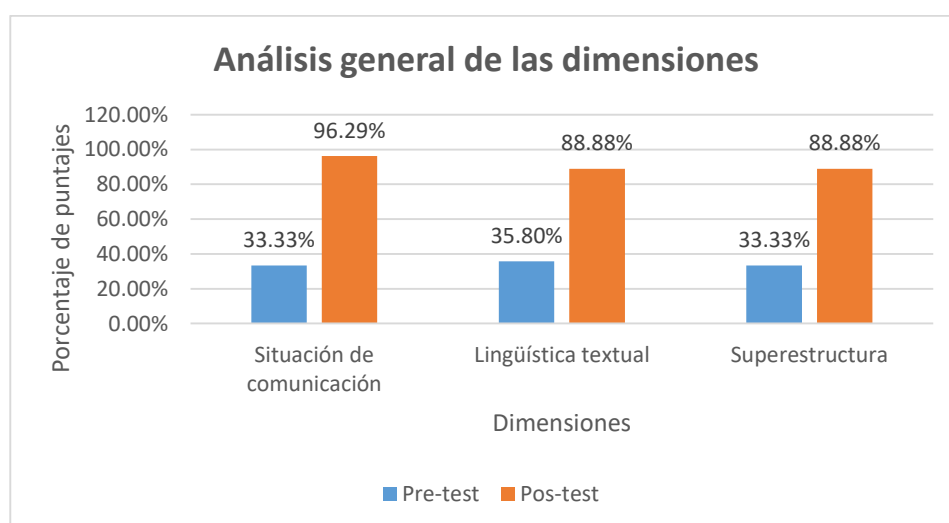
En la realización de todo este proceso los estudiantes valoran la importancia de planificar la producción de un texto. Reconocen la importancia del uso de un vocabulario pertinente al lector

y el uso de los adjetivos adecuados en la descripción. Se resalta así en cada una de las producciones finales las transformaciones significativas obtenidas por los estudiantes en lo que concierne a la adquisición del código alfabético en comparación con las producciones realizadas en el Pre-test, donde se evidencian oraciones simples sin cohesión ni coherencia y en las producciones realizadas en el Pos-test ya se nota una adquisición tanto del vocabulario como de un proceso de alfabetización.

Para dar continuidad al proceso del análisis cuantitativo, se presentan el análisis de cada una de las dimensiones.

4.1.2 Análisis general de las dimensiones.

La siguiente grafica muestra los resultados obtenidos en la producción de texto de los estudiantes de grado primero y segundo de la Institución Educativa Empresarial antes y después de implementada la secuencia didáctica, resultados obtenidos mediante la rejilla de evaluación, donde se valoró cada dimensión que hace parte de la variable dependiente: situación de comunicación, lingüística textual y superestructura.



Gráfica 2: Análisis General de las dimensiones

La gráfica evidencia cambios significativos en los resultados obtenidos por los estudiantes, mediante un comparativo del Pre-test y el Pos-test en cada una de las dimensiones que se establecieron para la producción de textos expositivos descriptivos, ubicados en la respectiva tabla de puntajes así: en la dimensión situación de comunicación en el Pres-test el desempeño alcanzado por los estudiantes se ubicó en un porcentaje del 33,33 % en lo referente al uso adecuado de un enunciador, un destinatario y una finalidad en el texto, al realizar el Pos-test el nivel de los estudiantes avanza a un 92,99% en el uso correcto de dichos indicadores después de implementada la secuencia didáctica.

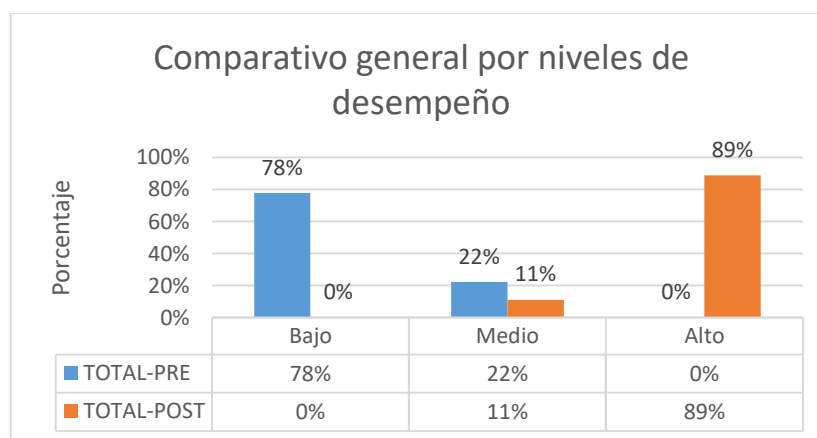
En la dimensión lingüística textual, en el Pre-test frente al Pos-test el grupo de estudiantes se ubicó en la tabla de porcentajes en un 35,80% en cuanto a los índices enunciación, adjetivos y conectores, lo que demuestra que los estudiantes no hacen buen uso de ellos o no existen en sus producciones textuales, al realizar el Pos-test el grupo de estudiantes se ubicó en la tabla de porcentajes en un 88,88%, mostrando cambios significativos en sus escritos finales, y en lo referente a la superestructura, el grupo de estudiantes se ubicó en la tabla de porcentajes en el Pre-test en un 33,33% en los indicadores anclaje, aspectualización y sub-tematización, después de implementada la secuencia didáctica, este porcentaje cambio a un 88,88% demostrando el buen uso de cada indicador en la producción final. Dicho análisis demuestra un avance en la producción de textos expositivos descriptivos, en cada dimensión, como resultado de un trabajo de la producción textual bajo el concepto renovador de involucrar al estudiante en procesos que lo sitúen como lector y productor de textos (Jolibert 2002).

Los cambios observados en las producciones textuales de los estudiantes se atribuye a la implementación una secuencia didáctica que partió de los intereses de los estudiantes, que fue planeada en cada una de sus etapas acorde a las necesidades de la producción de textos

expositivos descriptivos, con actividades puntuales para su edad y grado de escolaridad, involucrándolos de manera vivencial, activa, participativa y situándolos en diferentes escenarios, para lograr un texto que responde a una situación real de comunicación.

Los elementos que soportan el potencial de las dimensiones o su menor intervención se verá reflejado a través de sus niveles y del comportamiento general de sus indicadores como lo veremos en los apartados de cada dimensión.

A continuación se muestran los resultados en los que se ubican los estudiantes según los niveles de desempeño bajo, medio y alto, antes y después de la implementación de la SD.

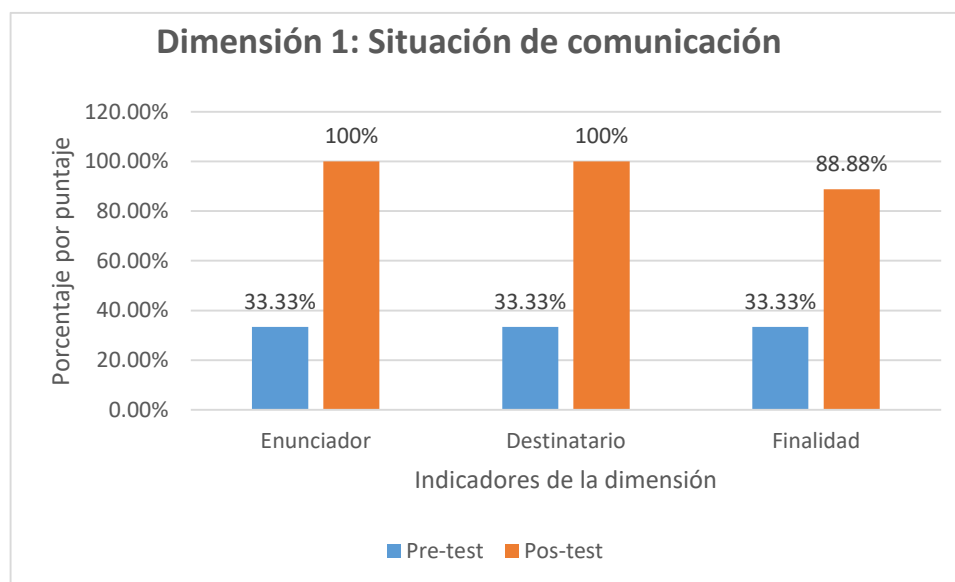


Gráfica 3. Comparativo general por niveles de desempeño

En la gráfica se observa como los estudiantes muestran avances en sus producciones Ubicándose en el nivel bajo del pre-test en un 100% al pasar a ubicarse en el nivel alto en el pos-test con un 78% y el 22% se ubicó en el nivel medio, esto demuestra que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo fortaleció los procesos de escritura en la producción de textos expositivo - descriptivos, logrando el objetivo planteado en la investigación, posicionar a los estudiantes de grado primero y segundo como escritores de textos.

4.1.2.1 Análisis de la Dimensión Situación de Comunicación.

Para dar cuenta de la movilidad en la situación de comunicación se observan los siguientes datos en cada uno de sus indicadores: Enunciador, Destinatario y Finalidad



Gráfica 4: Dimensión 1, Situación de comunicación.

La gráfica representa la situación de comunicación compuesta de tres indicadores que permiten su evaluación, en cada uno de ellos se observa con claridad que al momento del Pre-test el grupo de estudiantes de grado primero y segundo, en la tabla de porcentaje se ubican en un nivel bajo con un 33,33% este porcentaje es igual en los tres indicadores en referencia a su producción escrita, es decir, antes de realizar la intervención con la secuencia didáctica los estudiantes evidencian diversas dificultades al momento de escribir un texto que dé cuenta de una finalidad en este caso con FOS descriptiva, consideran que el destinatario de sus producciones sigue siendo la docente, y no se reconocen como autores del texto.

En general, en sus primeras escrituras se evidencian palabras repetidas, no hay claridad sobre que es la descripción, los estudiantes llevan a cabo la escritura sin elaborar un esquema del texto, es decir, los textos iniciales tienden a ser repetitivos y con muy poca información del tema.

Después de implementada la secuencia didáctica y realizar varias actividades que contribúan a tener claridad en estos indicadores, como son, realizar una ficha que hace referencia a la descripción de animales de manera general, la cual sirve de apoyo al momento de clasificar el objeto de la descripción, se realizaron entonces diversas descripciones diferenciando y clasificando los animales acordes a sus características, se llevó al aula el apoyo de textos expertos descriptivos del animal del cual se escribiría, y se observó la estructura del texto, al momento de escribir, se observaron videos, donde se analizó la información y se establecieron palabras claves, al tiempo que se enriqueció el vocabulario y se motivó la pertinencia y la importancia de la consulta en casa.

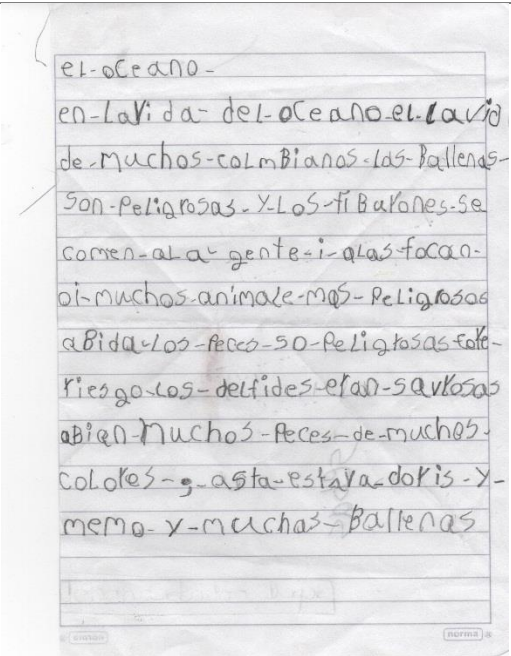
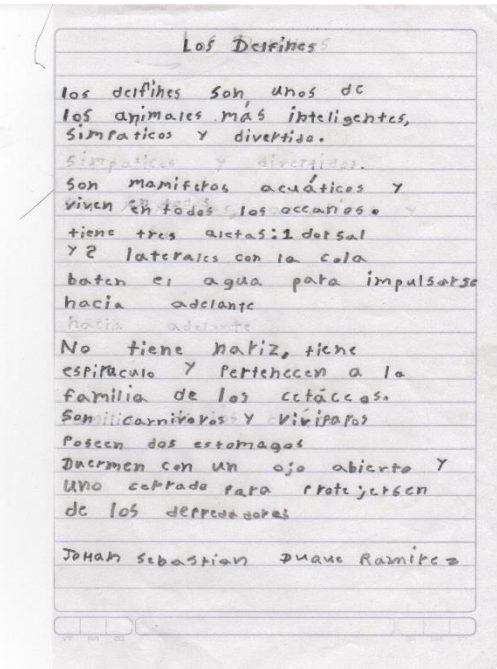
Los estudiantes mejoraron su nivel de producción como se observa en la tabla porcentual en los indicadores enunciador y destinatario alcanzaron a ubicarse en el 100% del porcentaje, y en el indicador finalidad se ubicaron en el 88,88% en la misma tabla porcentual, demostrando cambios significativos en cada escritura.

Así mismo, el trabajo realizado en la secuencia didáctica ayudó a la producción del texto expositivo descriptivo desde una situación de comunicación real que da sentido a lo que escribían, ahora bien durante la implementación de la secuencia hubo una continua interrelación entre lectura y escritura con diferentes modelos textuales (descriptivos) que sirvieron de apoyo a los estudiantes para realizar sus propios textos con unas estructuras claras al momento de escribir y les brindó la posibilidad de reconocerse como sujeto activo en el proceso escritural, y lograr ser comprendidos por sus posibles destinatarios.

De igual manera tener en cuenta el destinatario, le exige al escritor saber para quien escribe, lo cual implica un adecuado manejo de la coherencia y la organización de sus ideas, también requiere tener en cuenta el status de destinatario, para escribir de una manera clara lo que se

pretende comunicar, en sentido el indicador destinatario quedó establecido cuando se pactó que las producciones textuales serían leídas por los estudiantes del grado tercero. A partir de ello se realizaron diversas actividades que llevaron al estudiante a reconocer la importancia del uso de un vocabulario pertinente para ser comprendido por sus compañeros.

Producciones textuales del Pre- Test y Pos – Test

Antes de la secuencia didáctica	Después de la secuencia didáctica
 <p>el-oceano- en-LaVida-del-oceano-el-lavio de-muchos-colombianos-las-ballenas- son-Peligrosas-y-los-tiburones-se comen-a-la-gente-i-que-facan- oi-muchos-animales-Peligrosas aBida-los-Peces-so-Peligrosas-que- riesgo-los-delfides-eran-savkosas abien-Muchos-Peces-de-muchos- colores-g-asta-estava-doris-y- memo-y-muchas-ballenas</p>	 <p>Los Delfines</p> <p>los delfines son unos de los animales más inteligentes, simpatías y divertidos.</p> <p>Simpatías y divertidos.</p> <p>son mamíferos acuáticos y viven en todos los océanos y tiene tres aletas: 1 dorsal y 2 laterales con la cola batan el agua para impulsarse hacia adelante hacia adelante</p> <p>No tiene nariz, tiene espíritu y pertenecen a la familia de los cetáceos. son carnívoros y vivíparos poseen dos estómagos duermen con un ojo abierto y uno cerrado para protegerse de los depredadores</p> <p>Johan Sebastian Duane Ramirez</p>

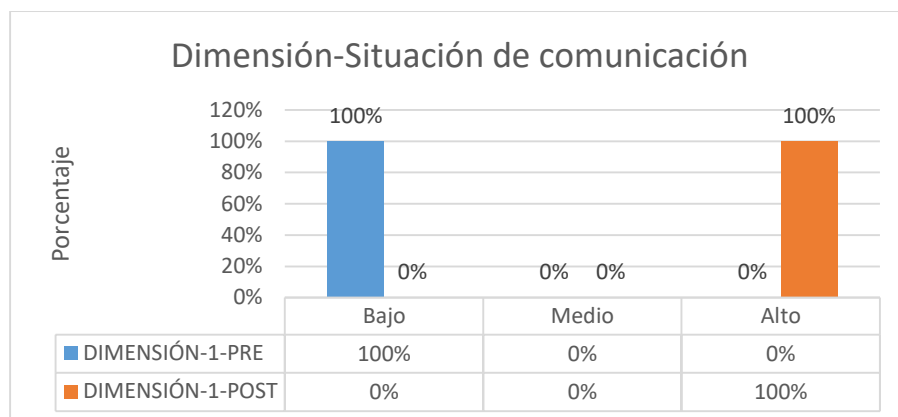
Cuadro 6: Producciones textuales del Pre- Test y Pos - Test

En la imagen se observa que el estudiante realizó su primera escritura de manera fragmentada e incoherente, no cumple con el propósito de una producción descriptiva de un animal en particular, después de implementada la secuencia didáctica se notan cambios importantes en la producción del texto final, siguiendo los parámetros establecidos en la variable dependiente.

Por otra parte, el indicador que mostró menores cambios es la finalidad, pasando en el Pre-test de un 33,33% a un 88,88 % en el Pos- test este aspecto evidencia algunos de los estudiantes no alcanzaron el propósito real del texto en este caso la descripción, ya que antes de implementada la secuencia didáctica y después de realizadas las actividades, los estudiantes evidencian dificultad al momento de apropiarse del tema sobre el que van a escribir esto podría deberse a que asumen la escritura de una manera fragmentada por lo que se les dificulta seguir la temática del texto al no involucrarse con el tema al momento de agrupar los datos en cuanto a sus características o rasgos, al mismo tiempo no asumen la jerarquización de la información en cada uno de sus elementos descriptores, al contrario asumen la escritura de una manera fragmentada, con frases repetidas. Esto reafirma la necesidad de la motivación por parte del docente para lograr que sus estudiantes asuman retos frente a la producción y comprensión de textos en el aula, dejando a un lado las prácticas tradicionales en los procesos de enseñanza.

Es importante entender los procesos de escritura y lectura en los niños como lo propone Jolibert y Sraïki (2009), “el docente debe crear en la escuela, junto con los niños un medio textualizado, rico, diversificado, estimulante y renovador, al tiempo que generar una gran diversidad de prácticas reiteradas de lectura-comprensión y de escritura-producción, personales o colectivas, en el marco de proyectos de acción o de situaciones reales de comunicación”. (pág. 58).

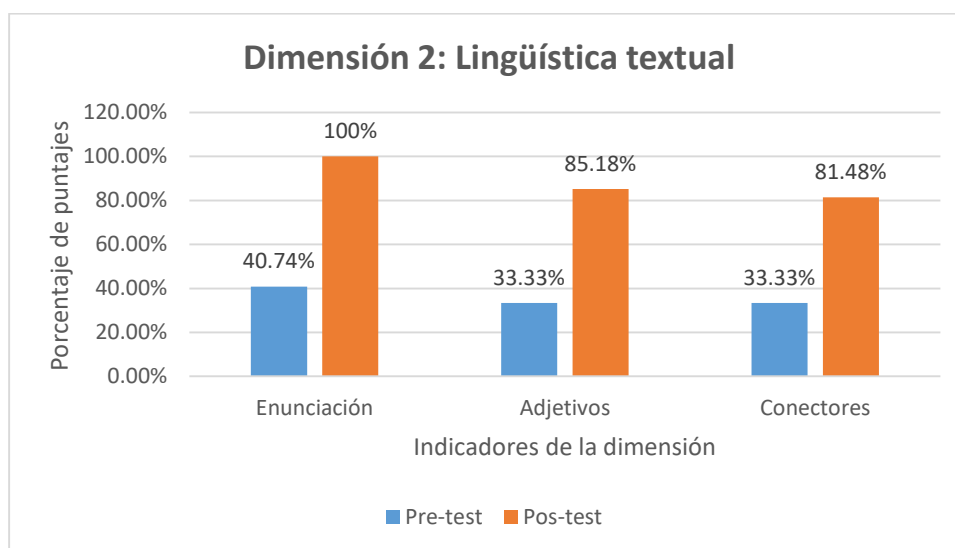
Lo antes expuesto expresa en niveles de desempeño los siguientes datos:



Gráfica 5. Dimensión-Situación de Comunicación.

4.1.2.2. Dimensión Lingüística textual.

La siguiente grafica evidencia los cambios en la lingüística textual referente a la producción de textos expositivos descriptivos, en cada de uno de sus indicadores: enunciación, adjetivos y conectores.



Grafica 6: Dimensión 2-Lingüística textual

En el comparativo de los porcentajes entre el Pre-test y el Pos-test se observan cambios importantes en cada uno de los indicadores, así: en el indicador de *Enunciación* los estudiantes pasaron de estar ubicados en un 40,74% en su primera escritura a estar ubicados en un 100% del uso del indicador en sus escrituras finales, en el indicador uso de *Adjetivos* se ubicaron en el Pre-test en un 33,33% mostrando poco uso o ausencia de dichos *Adjetivos* en sus producciones y en el Pos-test se logran ubicar en un porcentaje alto del 85,18%, respecto al indicador uso de *Conectores* pasaron de ubicarse en un 33,33% en el Pre-test a un porcentaje alto del 81,48%, demostrando el uso adecuado de conectores entre párrafos y frases.

Entender estos cambios no solo de forma estadística, implica entender también que el estudiante debe tener claridad sobre que escribir es un proceso complejo donde se articulan todos los saberes intereses y habilidades, es reconocer el placer de escribir con un significado para quien escribe, y quién escribe, con un sentido real de comunicación, donde se expresa como conocedor del temas y así mismo evalúa su aprendizaje, transmitiendo ideas claras al posible lector.

Estos cambios presentados en cada indicador pueden deberse a que antes de implementada la secuencia didáctica, los estudiantes realizaban escrituras aisladas de un sentido y un propósito real y sin una organización del texto. El Pos-test muestra que después de aplicadas las actividades propuestas en la secuencia didáctica lograron apropiarse de la escritura, con ejercicios como la organización de párrafos, que tengan un sentido frente a lo que realmente se quiere decir. Para esto se trabajó desde los adjetivos calificativos, donde los estudiantes realizaban la descripción de sus compañeros (por parejas), de diferentes animales y objetos, y al momento de escribir el texto correspondiente se debían tener presente los conectores y su modo correcto de emplearlos, para esto la docente llevó al aula un texto donde se señalaron allí los

conectores, adjetivos y la escritura en primera persona que sirvió de apoyo para entender la lógica de lo que se pedía en el texto.

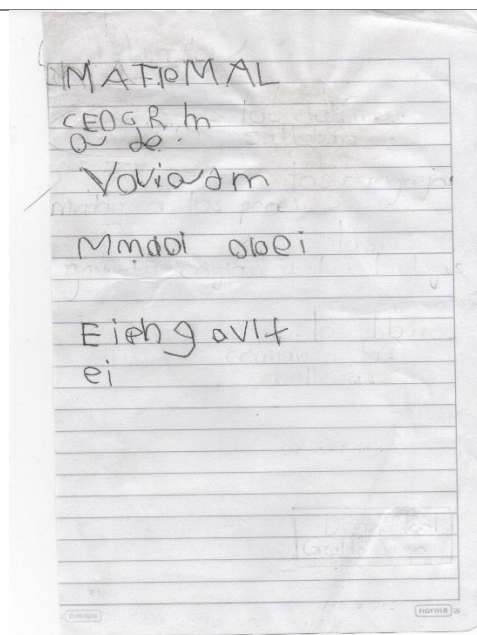
De este modo dichos estudiantes asumen el ejercicio de la producción de textos como una forma de comunicación con una intención concreta, por ejemplo, en este caso la FOS descriptiva, siguiendo el planteamiento de Álvarez (2010) citando a Bereiter y Scardamalia (1987): “ofrece a los estudiantes la oportunidad de trabajar con su propio pensamiento, en cuanto que pueda aclarar significados, localizar inconsecuencias y contrasentidos, descubrir implicaciones y establecer conexiones entre fragmentos de conocimiento previamente aislados”(pág. 144).

En el texto quedan inmersos los indicadores de enunciación y uso de adjetivos, los estudiantes en este punto denotan conciencia de la escritura, puesto que se observa menos imprecisiones en el uso de las palabras y menos repeticiones integrando a la vez el saber enciclopédico (nuevas palabras), dejándolo a un lado de lo social y extendiéndolo al uso académico. Los estudiantes dan cuenta del conocimiento adquirido en el uso de palabras técnicas, y en el ejercicio constante de ir y venir de la información a través de la consulta. Como se observa en la siguiente imagen, el estudiante logra articular la escritura después de implementada la secuencia didáctica usando adjetivos, conectores y el uso adecuado en la enunciación, se asume como escritor conocedor del tema dando al lector una información clara mediante la descripción.

Producciones textuales del Pre – Test y Pos – Test

Antes de implementada la secuencia

Después de implementada la secuencia



Los Delfines.
 Son mamíferos hoy
 Simpaticos tienen hocico
 duermen con un ojo
 abierto y uno cerrado
 pueden respirar por el
 espiráculo y durar 25 minutos
 bajo del agua agua
 Son del tamaño de un coche
 pueden medir 4 metros y
 dar grandes saltos.
 Tiene 3 aletas una dorsal
 y dos laterales.
 pertenecen a la familia de
 los cetáceos
 Bran Pool

Animales

Los delfines saltan

Los cangrejos matan a los peces

Las gaviotas cogían a las tortugas

Los tiburones comían a las ballenas

Los Delfines

Son mamíferos.

Simpáticos tiene hocico

Duermen con un ojo abierto y uno cerrado
 pueden respirar por el espiráculo y durar 25
 minutos bajo del agua agua

Son del tamaño de un coche puede medir 4
 metros da grandes saltos.

Tiene 3 aletas una dorsal y dos laterales.

Pertenecen a la familia de los cetáceos.

Bran Pool

Cuadro 7: Producciones textuales del Pre – Test y Pos - Test

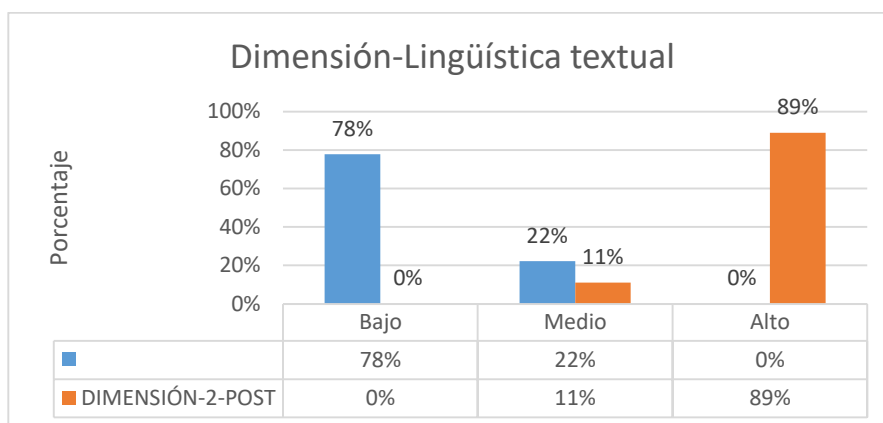
En la presentación del Pre-test a través de la consigna se evidencian producciones pobres en su léxico, trabajos individuales con ausencia de una descripción o descripciones muy sencillas y aisladas, con un lenguaje personal, con repeticiones de adjetivos que no dan cuenta de una precisión léxica, como se observa en la imagen en este caso el estudiante tiene ausencias en el

proceso de alfabetización, sus producciones son escasas de léxico y no posee uso de conectores ni adjetivos, mucho menos una descripción. Ya en las producciones del Pos-test observamos un texto que parte desde la indagación, la pregunta a sus pares, la elaboración de planes de escritura, la lectura de textos expertos, estableciendo así una relación entre el saber (lo aprendido) y la secuencia didáctica, escritura y reescritura del texto, esto se evidencia en las producciones finales donde se escribe con coherencia, cohesión y adecuación del lenguaje, realiza una comparación que hace parte del texto expositivo, se evidencia así un proceso de escritura tendiente al conocimiento en la producción de textos expositivos con FOS descriptiva. Tal como lo propone Meyer (1985) “los elementos de la descripción son agrupados en torno a sus características, rasgos o atributos” (pág. 17). Logrando dar una descripción clara del delfín para el lector.

De igual manera el indicador que mostró menos avances fue el uso de conectores, ya que en el Pre-test el grupo se encontraba ubicado en un nivel bajo con un porcentaje del 33,33% y en el Pos-test avanzó al nivel alto con un porcentaje del 81,48%, evidenciando una movilidad del 48,15%, esto puede deberse a que los niños al realizar sus producciones se les dificultan la utilización de las opciones discursivas.

Se observa en las producciones iniciales de los estudiantes el poco uso de los conectores para asegurar la cohesión y la coherencia del texto, es decir que el texto sea comprensible ya que están pasando de escribir frases o palabras sin una intención real de comunicación a la producción de un texto que da cuenta de una finalidad o propósito, de comunicar sus ideas de una manera organizada, tal como lo muestra la imagen en la producción de textos antes y después de implementada la secuencia didáctica en la producción de textos expositivos descriptivos.

A continuación se muestran los resultados de los niveles de desempeño en la dimensión Lingüística textual.



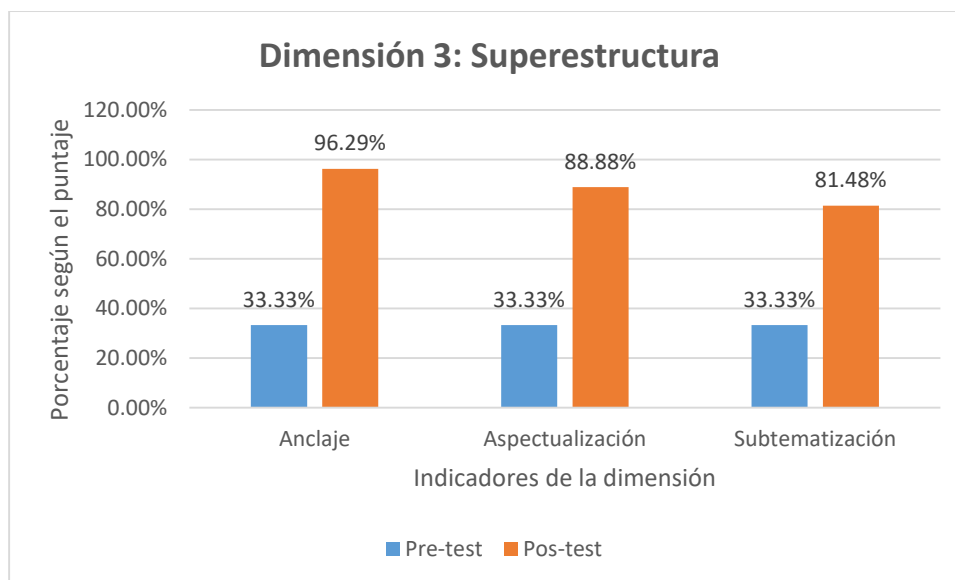
Gráfica 7. Niveles de desempeño Dimensión-Lingüística textual

En la gráfica anterior gráfica se observa cómo los estudiantes pasaron de presentar un nivel de desempeño en su mayoría bajo (78%) y medio (22%) a alcanzar un 89% del grupo un nivel alto. Esto quiere decir que los índices trabajados en la dimensión lingüística textual mediante la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo lograron mejorar las producciones textuales de textos expositivo-descriptivos, alcanzando los objetivos planteados en esta investigación.

Para entender el orden jerárquico en la producción de textos expositivos con FOS descriptiva, analizaremos los datos obtenidos y consignados en el estudio estadístico realizado en la evaluación de Pre-test y Pos-test, en la dimensión de superestructura.

4.1.2.3 Dimensión Superestructura.

La siguiente grafica nos muestra los datos generales referentes a los desempeños evidenciados en el Pre-test y Pos-test respectivamente a partir de la evaluación de tres indicadores: anclaje, aspectualización y subtematización.



Grafica 8: Dimensión 3, Superestructura.

La imagen muestra los avances significativos en cada indicador en los resultados obtenidos y contrastados entre el Pre-test y Pos-test, así: anclaje presento un incremento del 62,96% pasando de un desempeño bajo con un 33,33% a un nivel alto del 96,29%; en indicador sub-tematización presento un incremento del 55,55% pasando del desempeño bajo con un 33,33% al desempeño alto con 88,88% y en el indicador de aspectualización se presentó una movilidad del 48,15% pasando del desempeño bajo con un 33,33% al desempeño alto con un 81,48%.

Los cambios allí observados pueden deberse a que las actividades propuestas en la secuencia didáctica orientaba a los estudiantes en ejercicios específicos como seleccionar, organizar, clasificar y organizar la información como parte de la superestructura de un texto descriptivo permitieron conocer e identificar la estructura del texto expositivo descriptivo.

Estas actividades fueron: la docente llevo un texto de la descripción del delfín, y la repartió por párrafos a cada mesa de trabajo. Los estudiantes debían trabajar en grupo para organizar el texto de manera coherente, para ello cada mesa de trabajo leía su parte en voz alta. Así mismo, se

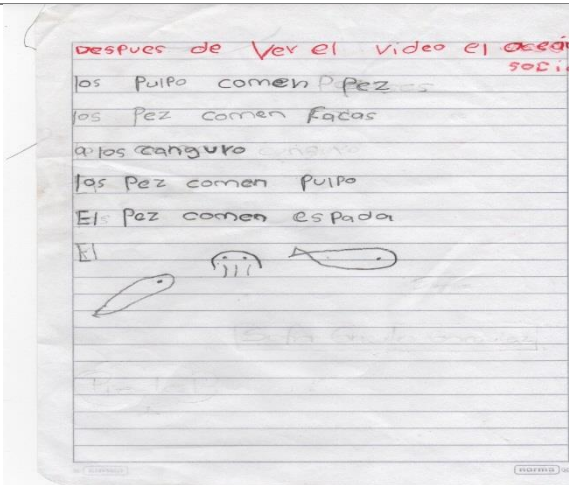
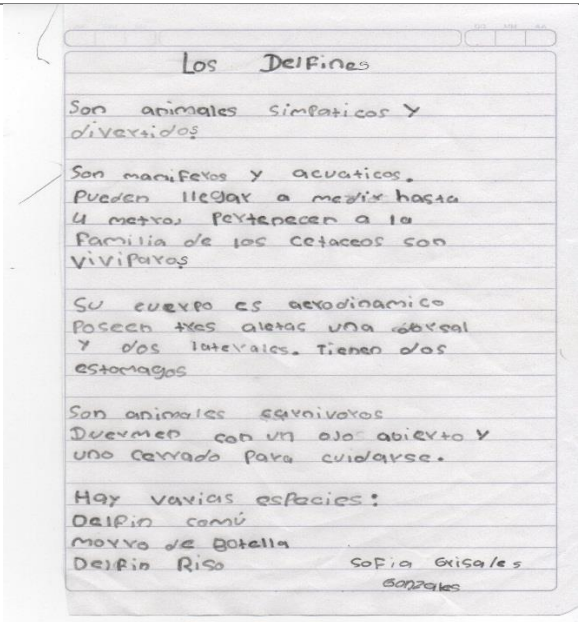
organizaron secuencias de tiempo del delfín y de otros animales acuáticos, y se trabajaron fichas donde se señalaban las características físicas del delfín, después de haber observado un video sobre el tema. Se consultó la información de las características generales del delfín y se le dio un orden y estructura al texto que resulto como producción grupal.

En el desarrollo de estas actividades se hizo notable la transición entre el saber social y el saber experto donde los estudiantes pudieron evaluar sus saberes previos, buscar fuentes que los complementaran y por lo tanto profundizar en el tema.

En la aplicación del Pre-test los niños escribían desde sus saberes, intentando escribir sobre un tema dado sin dar cuenta de que la producción de un texto expositivo descriptivo cuenta con una estructura de introducción, desarrollo y conclusión, donde además deben intervenir un título que dé cuenta del tema, mencionar los diferentes aspectos del objeto o tema y agregar el procedimiento de puesta en relación, ellos narran los saberes desde la cotidianidad.

El siguiente cuadro comparativo da cuenta de los cambios obtenidos por una de las estudiantes de grado segundo en cuanto a la producción de textos expositivos descriptivos realizando un comparativo entre la primera y la última escritura.

Cuadro 8: Producciones Textuales del Pre – Test y Pos – Test.

Producciones textuales del Pre – Test y Pos – Test	
Comparativo entre la primera y la última escritura.	
Antes de la secuencia	Después de secuencia
 <p>después de Ver el video el delfín social</p> <p>los Pulpo comen P.pez los P.pez comen focas a los Canguro comen P.pez los P.pez comen Pulpo El P.pez comen Espada</p> <p>El</p>	 <p>Los Delfines</p> <p>Son animales simpáticos y divertidos</p> <p>Son marifexos y acuáticos. Pueden llegar a medir hasta 4 metros. Pertenecen a la familia de los cetáceos son vivíparos</p> <p>Su cuerpo es aerodinámico Poseen tres aletas una dorsal y dos laterales. Tienen dos estómagos</p> <p>Son animales gregarios Duermen con un ojo abierto y uno cerrado para cuidarse.</p> <p>Hay varias especies: Delfín común Morsa de Botella Delfín Riso</p> <p>Sofía Exisales Gonzales</p>

Después de implementada la secuencia y aplicado el Pos-test los estudiantes demuestran cómo la actividad de escribir ha evolucionado en ellos, ya no lo hacen desde la intuición. En esta dimensión pasan del 33,33% en el Pre-test al 81,48% en el Pos-test evidenciando un avance del 48,15% y ubicándose en un desempeño medio, esto puede deberse a que para los estudiantes clasificar y organizar la información sigue siendo una tarea un tanto compleja y más aún cuando la puesta en relación propone un modo de organización de comparación incluido en el texto.

Los resultados obtenidos en las producciones textuales de los estudiantes después de implementada la secuencia didáctica responden a la propuesta de la rejilla elaborada en variable

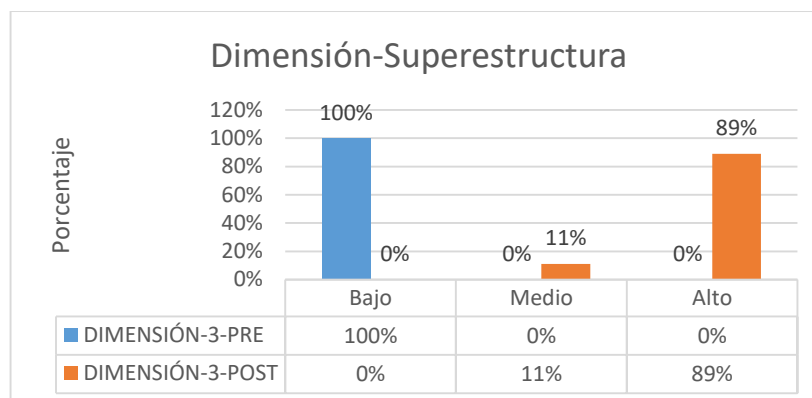
dependiente y a todas aquellas actividades que involucraron a los estudiantes en el proceso mediante de enseñanza aprendizaje planteadas, tal como lo afirma Jolibert (2002),

Es indispensable que cada alumno a lo largo de su escolaridad, tanto como lector y como productor de textos, haya tenido la experiencia de tomar conciencia de: la utilidad y las diferentes funciones de la escritura, el poder que otorga el dominio adecuado de la escritura, el placer que puede producir la producción de un escrito. (pág. 24).

Ya que los estudiantes fortalecieron los procesos de escritura de textos expositivos descriptivos, identifican la estructura del texto con otros, reconocen elementos que hacen parte de la situación de comunicación, al tiempo que fortalecieron sus procesos de comprensión lectora.

Se generaron transformaciones significativas posiblemente porque la propuesta de enseñanza se fundamentó en contextos de comunicación reales apoyada en la propuesta de Cassany (2003) desde el enfoque comunicativo que propone cuatro habilidades (leer, escuchar, escribir y hablar) dando vital importancia a la configuración de significados que los estudiantes hacen del lenguaje. Es necesario para los estudiantes reconocerse como escritores conocedores del tema, donde se conjugan aspectos tanto personales como sociales, ya que cada uno tiene su manera de escribir y de realizar sus producciones textuales, Álvarez, (2010) afirma: “en el lenguaje la escritura es una actividad humana específica, compleja en el que intervienen diferentes aspectos: antropológicos, sociales y cognitivos, lingüístico-textuales y didácticos” (pág. 20).

A continuación se muestran los resultados obtenidos en relación a los niveles de desempeño antes mencionados en la dimensión Superestructura.



Gráfica 9. Niveles de desempeño Dimensión-Superestructura

La gráfica muestra un avance significativo en las producciones de los estudiantes, alcanzaron un nivel alto de 89% en el Pos – test, cuando al iniciar en el Pre – test se ubicaron en el 100% del grupo en un nivel bajo. Esto evidencia que los estudiantes al término de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo en textos expositivos- descriptivos, lograron explicar, exponer o divulgar la información de manera clara y específica a los destinatarios de sus producciones.

No obstante, las dificultades encontradas en los estudiantes para la producción de textos expositivos dejan claro que se debe continuar el proceso de escritura y comprensión asociados a la enseñanza y aprendizaje no solo del texto expositivo sino de diferentes textos, se hace necesario trabajar otras dimensiones que vayan más allá de una descripción basada en características generales, el uso de adjetivos, conectores, reconocer otras estructuras textuales, y proponer diversas estrategias a la hora de producir un texto.

4.2 Análisis cualitativo de la práctica de enseñanza

En este apartado se presentará el análisis frente a las reflexiones de la práctica pedagógica realizada por la docente, en el desarrollo de la implementación de la secuencia didáctica. Para

esto se tomó como referencia la información registrada en el diario de campo elaborado por la misma.

Como docentes debemos tener ciertas habilidades dentro del aula, para manejar situaciones particulares tanto académicas como formativas, para ello debemos reunir algunas competencias entre otras detectar el problema o dificultad en nuestros estudiantes, plantearlo, de manera que podamos elaborar o brindar soluciones posibles a generar los cambios necesarios, y por lo tanto asegurar su aplicación. Esto hace parte de las prácticas reflexivas que se ven reflejadas de una manera muy personal en este apartado, ya que se da cuenta de las experiencias de la docente, por ello, está escrito en primera persona, debido a la naturaleza de la información recogida.

Se referencian así tres momentos en cuanto a la intervención: fase de preparación, fase de desarrollo y fase de evaluación, conformada por 8 sesiones y 18 clases. Para este análisis se establecieron cinco categorías, que emergieron de forma inductiva y colaborativa en el grupo de trabajo las cuales son: Percepción, Auto cuestionamiento, Ruptura, Toma de decisiones y Descripción.

En el proceso de dar inicio a la implementación de la secuencia didáctica como docente, tuve en la primera clase, una gran preocupación frente al grupo, donde no lograba articular allí el trabajo colaborativo, ya que es un aula multigrado y los estudiantes son de dos grados diferentes.

Al momento de plantear las actividades en la fase de inicio, los estudiantes se ven muy emocionados al encontrar en el aula información sobre un tema desconocido para ellos, allí empezó el proceso del trabajo en equipo que se logró articular para ambos grados, en ese momento logre motivarlos a la participación del trabajo a realizar, se nota el cambio en la clase

al llevar una introducción del tema. Mi percepción frente al grupo cambia, entiendo los procesos que se dan para el desarrollo de tareas integradoras.

En la segunda clase, realice la presentación de la secuencia y el contrato de aula, esta clase me deja como reflexión asumir un compromiso conmigo y mis estudiantes, pues ya ellos están a la expectativa de que vamos a hacer cada día. Estas dos actividades, me han nutrido de un sentido de pertenencia y de entender la práctica pedagógica desde una perspectiva de llegar al aula con enseñanzas y aprendizajes realmente significativos.

En esta primera fase, asumo que lo que realmente importa en el aula es la motivación y que las actividades que se proponen en clase deben ser concretas, donde mis estudiantes participen de manera activa en sus procesos de aprendizaje, pero que disfruten al momento de adquirir nuevos conceptos. Hacerlos participes no solo de la decoración del salón, si no de las actividades en general, la toma de decisiones por todos los estudiantes, trabajar desde sus intereses y la motivación constante, tanto para ellos como para mí, fue una experiencia divertida, que me llevó a entender lo importante de cambiar la dinámica de clase que ya tenía establecida de años de trabajo.

En la sesión tres tuvimos la oportunidad de visitar e identificar el entorno de vida acuática, allí, llevando la clase, las explicaciones, las inquietudes a otro sitio, me doy cuenta del entusiasmo y la expectativa que tenemos todos por empezar a alcanzar nuestro objetivo. Ya mis estudiantes tienen conceptos claros, y entienden de qué vamos a escribir. Esto me lleva a reevaluar la manera como los niños realmente aprenden y lo hacen en situaciones a las que realmente le dan sentido, por lo tanto es auto cuestionable terminar con prácticas como “sentados todos, y en silencio, hagan la tarea”.

Al dar inicio a la fase de desarrollo, noto la importancia de iniciar a los estudiantes en la tarea de consultar, aquí hay una ruptura en la rutina de la clase, cada uno de los estudiantes se apropia del tema y lo exponen al grupo. Surgen allí muchos más momentos de trabajo en equipo, colaborativo, expositivo, que los asumo como un aprendizaje más, pues darles confianza y seguridad, hace que mis cambios sean más notorios, ya que mi actitud y disposición frente al trabajo de aula ha logrado integrar al grupo.

Resalto en esta sesión la importancia de apropiación del vocabulario adecuado al momento de escribir un texto por parte de mis estudiantes. Observo con agrado y satisfacción como los niños han mejorado desde su primera producción, que fue la consigna. En este punto logran organizar la información, tienen ideas más claras y están abiertos a las ideas de los demás.

Constantemente me cuestiono frente a los cambios que se van dando en el desarrollo de cada actividad, ¿Si se logrará una articulación de saberes para llegar a la producción de textos expositivos descriptivos?, realizo entonces pausas para dar explicaciones de manera individual, hacer ajustes a los trabajos, motivar espacios de comunicación, socialización y afianzar el trabajo colaborativo. Al mismo tiempo realizo un proceso de observación y seguimiento a los avances y dificultades de cada uno de los estudiantes.

Ya en la sesión cinco observo como los estudiantes ya tienen la autonomía de realizar la descripción de un animal y sus características. En este punto, auto-cuestiono nuevamente mi trabajo en el aula, como docente, y entiendo que debo ser totalmente una facilitadora de procesos que tengan un objetivo claro de enseñanza y aprendizaje.

En la sesión seis ya tenemos mucho más acercamiento al objetivo de la secuencia, aquí tengo una ruptura frente a los procesos de escritura que tienen los niños, pues frente a la visión

tradicional que tenía de la producción textual como un producto último y definitivo paso a reconocer la importancia de fijarme en la escritura como un proceso y los estudiantes dan sus primeras producciones de un texto expositivo, que aparte de leerlas con asombro, me dan la satisfacción de que el trabajo se está haciendo bien hecho y puede mejorar.

Ya hago mayor énfasis en la superestructura del texto expositivo descriptivo, aquí replanteo la importancia que la retroalimentación tiene en las clases, nutrir el tema es guiar a mis estudiantes por el camino de la indagación, ya sus inquietudes son otras, en esta parte de la secuencia mi auto evaluación es una reestructuración en gran medida de mis prácticas pedagógicas, ya que el trabajo por proyectos demuestra alcances importantes a nivel personal: una toma de conciencia frente a mi labor, la convicción de que todos mis estudiantes escriben, la organización de actividades que nutran la enseñanza y se proyecten de manera favorable para el aprendizaje de todos mis estudiantes.

Ya en la etapa final, de evaluación, las escrituras finales de los textos me demostraron que se alcanzó el reto de implementar la secuencia didáctica, al tiempo que se reestructuró mi intervención en el aula para la creación de nuevos proyecto y experiencias, con una percepción diferente frente a las propuestas de trabajo, su desarrollo y lo que realmente se debe enseñar.

Es así como la importancia de trabajar la producción escrita de textos expositivos desde grados iniciales para esta investigación me conduce a pensar que es relevante diseñar propuestas didácticas desde situaciones reales de comunicación, es decir, desde un enfoque comunicativo como lo afirman Navia y Echeverry (2016). La actitud de todos, los profesores e investigadores tendría que ser la de formularse preguntas que les permita investigar. Evidentemente, formular preguntas es tener alguna hipótesis, y es en este nivel que avanzamos propuestas para intentar descubrir cómo se aprende a escribir-o mejor, como se llega a ser un ciudadano alfabetizado- y

qué procedimientos de enseñanza pueden ser eficaces para promover este aprendizaje. (Camps, 2010. pág. 38).

A continuación, las conclusiones realizadas por la docente después de realizar el trabajo de investigación.

5. Conclusiones

Este apartado contiene las conclusiones a las que se llegaron después de implementada la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos expositivos descriptivos en estudiantes de grado primero y segundo de la Institución Educativa Empresarial del Municipio de Dosquebradas, al analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en los procesos de producción de textos, y que a su vez permiten evidenciar las transformaciones en la enseñanza y aprendizaje de la producción textual.

En la presente investigación se convalida la hipótesis de trabajo, es decir, la secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró los procesos de producción de textos expositivos descriptivos de los estudiantes de grado primero y segundo de la Institución Educativa Empresarial del municipio de Dosquebradas.

Para hacer referencia a los avances o progresos obtenidos por los estudiantes de grado primero y segundo en sus producciones textuales, se tiene en cuenta los resultados obtenidos en el Pre-test, donde sus producciones no logran alcanzar ni acercarse al objetivo de la consigna, la descripción de un animal acuático, al contrario sus primeras escrituras son confusas, carecen de léxico y coherencia, esto puede deberse a que los estudiantes muestran temor a la hora de escribir cuando asumen que no dominan el código alfabético requerido para realizar la escritura de un texto.

Por otra parte, los estudiantes escribían de manera oracional, y después de implementada la secuencia didáctica mostraron cambios significativos, ya que en la producción final o Pos-test logran producir textos expositivos descriptivos, para ello, las actividades propuestas se

desarrollaron con unidades lingüísticas de comunicación, para escribir textos completos, dejando a un lado las palabras, las frases o segmentos sin sentido, logrando que los estudiantes se comunicaran de una manera adecuada y reconocieran sus falencias gramaticales, así como que vieran en el lenguaje una posibilidad para expresar sus intereses y motivaciones.

En el texto final de la mayoría de los estudiantes, se evidencia el enunciador, un posible destinatario y la finalidad, resultado del proceso continuo y conjunto, así como del acompañamiento de la docente, por tal razón los estudiantes lograron realizar producciones en situaciones reales de comunicación, bajo una motivación general, con la posibilidad de expresar sus ideas, pensamientos, involucrar su creatividad individual, compartir sus trabajos e intercambiar información, motivados al saber que sus producciones serían leídas por los estudiantes de grado tercero, y no solo por la docente.

A la vez el texto se escribe haciendo referencia a la opción discursiva, en este caso en tercera persona, donde se emplean las palabras adecuadas para especificar las propiedades o características para la descripción de un animal acuático, y se utilizan los nexos o elementos relacionantes que ayudan a organizar las ideas para entregar un mensaje claro al lector, por otra parte, se garantizó la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión en cada una de las producciones realizadas, al mismo tiempo se introdujeron o involucraron diferentes aspectos del objeto en este caso de un animal acuático en el texto final, se enriqueció el objeto del discurso al especificar y organizar criterios importantes de ciertos aspectos de la descripción de una animal acuático.

Otro aspecto que favoreció los procesos de aprendizaje en este grupo de estudiantes es la apropiación de la escritura, dejando a un lado la idea de que no saben escribir ni leer, permitiendo que se asumieran como productores y lectores de textos. Las actividades

desarrolladas por cada uno de los estudiantes y de manera grupal permitieron el desarrollo de las habilidades lingüísticas para una mejor comunicación.

La docente juega un papel muy importante en el desarrollo de cada una de las actividades propuestas ya que cambia su rol, deja de transmitir conceptos para ser una guía, dando seguridad a sus estudiantes, motivando tanto el trabajo individual como grupal, complementa su labor de facilitadora ya que exalta no solo el resultado académico esperado, si no que alienta el desarrollo de los niños en sus habilidades esenciales para la vida.

Aprender de las experiencias, este trabajo de investigación realizado por la docente, dio como resultado un cambio de paradigma, ha cambiado su función en el aula de impartir conocimiento, por un rol de guía y facilitadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas situaciones parcialmente nuevas, conllevaron a prepararse para hacerlo cada vez mejor, ya que cuenta con una serie de saberes procedimentales acompañados de una gran motivación y la firme convicción de llevar al aula la práctica de acciones que favorezcan el trabajo cooperativo, y no la competitividad, acciones que favorezcan el desarrollo de la personalidad de cada uno de los estudiantes, que los anime a conocerse mejor como integrantes de una sociedad permeada por diversas formas de usar el lenguaje.

Después de contrastar las pruebas Pos-test y Pre-test mediante la rejilla de evaluación para la producción de textos en los grados primero y segundo, en cada una de las dimensiones propuestas se concluye lo siguiente en lo referente a las dificultades encontradas:

En la situación de comunicación aunque los estudiantes acostumbran marcar sus hojas de trabajo no lo hacen asumiéndose como escritores o productores de textos, esto puede deberse a

que los estudiantes solo reconocen como único destinatario de sus producciones a la docente, y solo para esperar una nota.

En cuanto a la finalidad del texto en este caso la descripción de un animal acuático, en las producciones de Pre-test se evidencia que a algunos de los estudiantes se les dificulta cumplir con la consigna, y aunque el texto expositivo descriptivo es uno de lo que más se usan en la escuela, no se hace un análisis de su organización general predominante.

Pasando a la dimensión lingüística textual, el indicador uso de conectores presentó un nivel un poco bajo en las producciones del Pre-test, se encuentran algunos textos donde se sigue escribiendo de manera fragmentada o por medio de oraciones, sin tener ningún elemento relacionante que de sentido y organización a las ideas para entregar un mensaje claro al lector. Esto puede deberse a que en la escuela en los primeros grados se privilegia el uso correcto del lenguaje en cuanto a escritura, ortografía, usos de mayúscula y no se enseña a escribir en contextos reales de comunicación, con un propósito claro de comunicación.

La dimensión superestructura evidenció cambios significativos en el comparativo de las dos pruebas, el indicador subtematización, no alcanzó el mismo porcentaje que los indicadores anclaje y aspectualización, en algunas de las producciones finales se evidencia la dificultad de los estudiantes al organizar criterios y aspectos como características al momento de realizar la descripción. Dificultades que se presentan posiblemente porque los textos que llegan al aula se analizan de maneras superficiales, dejando a un lado aspectos importantes que van más allá del texto inicial, no se involucra la consulta de otros textos expertos, y otras fuentes de información. También porque no se enseña la estructura de organización de los diversos textos que llegan al aula, donde como es el caso, no se reconoce la jerarquización del texto expositivo descriptivo.

A nivel general se concluye que la implementación de una secuencia didáctica para la producción de textos mejoró notablemente las producciones de los estudiantes, lo que quiere decir que llevar al aula la práctica de acciones que favorezcan el trabajo cooperativo, y no la competitividad, acciones que favorezcan el desarrollo de la personalidad de cada uno de los estudiantes, que los anime a conocerse mejor como integrantes de una sociedad permeada por diversas formas de usar el lenguaje.

Estos cambios observados implican a su vez que el docente asuma el lenguaje desde su uso real de comunicación y logre transmitir a los estudiantes la importancia de comunicarnos en situaciones reales, donde cada texto tiene una función diferente. En este caso los estudiantes reconocieron y diferenciaron la tipología del expositivo descriptivo de otras tipologías.

La implementación de la secuencia permite desarrollar en los estudiantes el trabajo colaborativo, al tiempo que aporta a las transformaciones y fortalecimiento de los procesos escriturales mediante la comprensión de las estrategias utilizadas para dicho fin, como lo es la planificación, textualización, revisión, reescritura y escritura final del texto de manera grupal e individual.

A su vez la secuencia permitió trabajar los dos grados de escolarización que conforman el grupo, mostrando avances en sus procesos de producción y comprensión, lo que demuestra que la enseñanza del lenguaje en los primeros años de escolaridad no debe hacerse de manera fragmentada, ni enfocarse en la escritura del código de manera aislada a las producciones textuales, entender estos procesos donde la escritura no se hace solo con el fin de ser evaluada por la docente, toma tiempo en los estudiantes, la secuencia aportó al cumplimiento de los objetivos propuestos en la investigación, ya que mediante unas estrategia propuestas y contenidos mejoraron no solo las prácticas de escritura en los estudiantes, a su vez también

mejoraron las prácticas de enseñanza de la docente ya que asumir la tarea de aprender a trabajar con un objetivo claro, en este caso la producción de textos, implica, en palabras de Jolibert (2002):

Saber conducir un proyecto. Poseer una estrategia o buscar alguna para lograr este propósito.

Saber elaborar instrumentos, saber buscarlos y saber utilizarlos en forma autónoma. Ser capaz de llevar a cabo un proyecto o una tarea que se emprende hasta el final. (pág. 31)

6. Recomendaciones

Los resultados obtenidos en esta investigación, demuestran como con la implementación de prácticas pedagógicas como las secuencias didáctica de enfoque comunicativo, es posible observar los cambios en la formación de nuestros estudiantes, cuando se establecen objetivos claros y se cumplen mediante estrategias que son novedosas para todos, aportando así, con estas estrategias a la formación académica de niños reflexivos, críticos y ante todo autónomos.

Por lo tanto, se recomienda la implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo, ya que así llevamos a los estudiantes a enfrentar situaciones reales de comunicación, donde logran entender la información recibida y logran al mismo tiempo ser entendidos, la motivación por cumplir los objetivos hace que se apropien de las característica y usos del lenguaje. Todo esto depende de la motivación y creatividad que proyecte la docente, ya que lograr apropiar a los estudiantes mediante actividades dinamizadoras y al tiempo académicas donde perdure el interés del estudiante y se aprovechen al máximo los momentos de enseñanza aprendizaje.

Además es muy importante que los niños desde sus primeros grados de escolaridad tengan contacto con las diferentes tipologías textuales y así potenciar los procesos del pensamiento lingüístico, es importante salir del encasillamiento del texto narrativo, y asumir el rol de maestros creativos y así direccionar procesos diferentes.

Se recomienda enseñar a los niños a escribir textos completos, sin limitarlos solo a la lectura, ya que en los primeros grados de escolaridad ellos deben entender esta actividad conjunta, como manifestaciones del pensamiento, teniendo en cuenta que la escritura es una actividad compleja que se asume con la interacción de diversos textos en el aula.

Se sugiere, enseñar a los estudiantes un modelo de procesos, de manera que se apropien de él al momento de escribir un texto, ya que esto les permite tener una planificación de las actividades que los lleven al cumplimiento de los objetivos establecidos (búsqueda de la información, socialización, primera escritura del texto, reescritura y escritura final) y así los estudiantes podrán autorregular su aprendizaje, al tiempo que se refuerza el trabajo colaborativo mediante las socializaciones y escrituras en grupo. Otra recomendación es considerar los tiempos de escritura, ya que cada estudiante lo hace de una manera diferente.

Se recomienda diferenciar las estructuras o siluetas que se presentan en los diferentes tipos de textos, ya que así el estudiante comprende la información que se le está dando o lo que él quiere comunicar y la manera como lo debe hacer para esto es necesario que los docentes llevemos al aula textos expertos como ejes fundamentales y como pretextos para comprender los diferentes elementos del lenguaje.

Trabajar las competencias de los estudiantes desde una mirada reflexiva del docente conlleva a que ambos se asuman como personas en constantes transformaciones, aplicar los saberes a situaciones cotidianas para darle solución a problemas reales y enriquecer sus experiencias personales hace que el trabajo de enseñanza se lleve con real eficacia y el aprendizaje se asuma como retos constantes en un proceso de formación personal. Se recomienda entonces la implementación en el aula de prácticas reflexivas constantes que aportan a la aplicación de hábitos reflejados en un conjunto de saberes adquiridos, esquemas de percepción y pensamiento.

Por último, se recomienda llevar este tipo de propuestas que como lo demuestra la presente investigación aportan al mejoramiento de la producción textual, no solo a un grupo seleccionado de estudiantes, sino también a la conformación de comunidades de docentes que trabajen para

obtener resultados positivos en las diferentes áreas del conocimiento, mediante la apropiación de estrategias pedagógicas en favor del aprendizaje de los estudiantes.

7. Bibliografía

- Adam, J., & Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif*. París: Nathan.
- Álvarez, T. (1999). *La descripción en la enseñanza de la lengua*. Madrid: Didáctica (Lengua y Literatura). Universidad Complutense de Madrid.
- Arnau, J. (1995). *Metodología de la investigación psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Blanche-Benveniste, C. (1982). *L'image de la norme linguistique propre aux textes écrits*. Barcelona: IME/ICE.
- Camargo, Z., Uribe, G., & Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. (2ª ed.). Armenia: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanza, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Coulmas, F. (1989). *The writing system of the world*. Oxford: Cambridge Textbooks in Linguistics.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, M. G. (2007). *Importancia del lenguaje en el ámbito educativo*. Pereira: Revista de Ciencias Humanas UTP. N.º 36.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Londres: Cambridge University Press.
- Hinostroza, G. (1995). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Revista Forma y función. N.º9.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEN. (1998). *Estándares básicos de calidad en lengua*. Colombia.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje*. Colombia.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Rojas, V. N. (2005). *Competencias en la comunicación*. Bogotá: Ecoe.
- Sánchez, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Bogotá: Santillana.

Teberosky, A. (1995). *Teoría psicogenética en la adquisición de la lecto-escritura*. Barcelona.

Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1992). *Más allá de la alfabetización*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

8. Anexos

Anexo 1



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “Mis amigos del mar” Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivo- descriptivos, en estudiantes de los grados primero y segundo de básica primaria, de la Institución Educativa Empresarial, sede Otún del Municipio de Dosquebradas adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo en la producción de textos expositivo- descriptivos en estudiantes de niños de grado primero y segundo de básica primaria de la Institución Educativa Empresarial, sede Otún del municipio de Dosquebradas.

Justificación de la Investigación: Los resultado obtenidos en las pruebas Saber, donde los estudiantes están ubicados en los niveles de desempeño bajo en el área de lenguaje del año 2016. MEN (2015) PISA (2015) Las prácticas de la enseñanza de enfoque tradicional en el grado primero y en general en básica primaria. Se privilegia la escritura de textos narrativos, dejando a un lado la producción y comprensión de otras tipologías textuales en contextos reales de comunicación. La enseñanza de la escritura del lenguaje de manera fragmentada. Por lo anterior se hace necesario comprender los rasgos y características de la práctica para llevar a la reflexión constante de la misma.

Procedimientos: Para la recolección de información la investigadora utilizara las técnicas de la observación, análisis de la información, reflexiones personales acerca de las práctica pedagógicas, lectura de textos, con el fin de recolectar información que lleve a describir, categorizar, interpretar y comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en el área de lenguaje. Para la aplicación de estas técnicas.

Beneficios: La información obtenida permitirá comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en el área de lenguaje que representará un insumo y aporte para las transformaciones que requieren las Instituciones Educativas en el marco de las prácticas de enseñanza.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Ana Milena Gaviria Duque al celular 3023175161. Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Dosquebradas los ____ días, del mes _____ del año 2016

Nombre del informante
Cédula:

Firma del informante

Nombre del testigo
Cédula:

Firma del testigo

Anexo2

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje.
- **Nombre del docente:** Ana Milena Gaviria Duque.
- **Grupo o grupos:** grado primero y segundo Institución Educativa Empresarial Dosquebradas.
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA: “Mis amigos del mar”, una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos acerca de un animal acuático, con FOS descriptiva en niños de grado primero de la I.E Empresarial.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

Que los niños de grado primero produzcan un texto expositivo descriptivo acerca de un animal acuático.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

-
- **CONTENIDOS CONCEPTUALES:**
-

-
- La vida de los animales en el agua.
 - Algunos animales acuáticos.
 - Los adjetivos
 - La descripción de animales.

- **CONTENIDOS PROCEDIMENTALES:**

- Consultar y clasificar información sobre animales que habitan en el agua.
- Lecturas de textos expositivos acerca de la vida acuática.
- Uso de vocabulario relacionado con el tema.
- Producción de texto expositivo descriptivo.
- Descripción de imágenes de animales acuáticos.
- Organización de la información.

- **CONTENIDOS ACTITUDINALES:**

- Demuestra interés por realizar las actividades propuestas.
- Valora la importancia de la información que recibe.
- Tiene una actitud positiva y dispuesta para el aprendizaje.
- Es responsable y cumple con las consultas y actividades grupales e individuales.
- Valorar la importancia del trabajo colaborativo.
- Valorar la escritura de textos de manera grupal, respetando las ideas y opiniones de cada uno.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:

- ✓ Utilización de tics en la búsqueda de información.
- ✓ Interacción con textos expositivos descriptivos.
- ✓ Artículos informativos.
- ✓ Videos relacionados con el tema.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA:

- ✓ Activación de conocimientos previos.
- ✓ Lecturas compartidas.
- ✓ Lecturas de textos expositivos descriptivos.
- ✓ Exposiciones.
- ✓ Ilustraciones.
- ✓ Conversatorio entre los estudiantes y la docente.
- ✓ Trabajo en grupo

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS TEXTUALES: ANEXOS

- Película: Buscando a Nemo.
 - Película: Buscando a Dory.
-

-
- Video: Animales marinos.
 - Video: Los delfines.
 - Texto: Los delfines.
 - Video: Océanos.
 - Ficha para describir un animal.
 - texto expositivo descriptivo.
-

SESIÓN No 1: activación saberes previos.

OBJETIVO DE ENSEÑANZA: La vida acuática.

Indagar los conocimientos que tienen los estudiantes acerca de los animales acuáticos.

APERTURA: Se iniciara esta sesión con una actividad focal introductoria, los niños ingresan al aula, se les da la bienvenida, observan que en el aula se encuentran varias imágenes relacionadas con la vida acuática, de algunos peces y otros animales, se les invita a que piensen en el tema de la imágenes, se les pregunta ¿Por qué crees que están allí esa imágenes? ¿Ya las habías visto antes? ¿Podrán esos animales vivir fuera del agua?

DESARROLLO: Después de hacer el recorrido por cada imagen, nos sentamos y realizamos un conversatorio donde cada uno cuenta al grupo lo que sabe sobre la vida acuática y sus animales, a medida que vamos escuchando la profesora va escribiendo en el tablero todos los aportes.

CIERRE: realizamos un collage con imágenes de animales acuáticos, trabajo que se realizara por mesas de trabajo y se expondrán en el aula.

SESIÓN No 2: presentación de la secuencia.

OBJETIVO: presentación de la secuencia y contrato didáctico

APERTURA: se reciben los estudiantes, la docente los invita a sentarse y les explica que veremos un video llamado: Animales acuáticos. El salón tiene una ambientación de sala de cine para hacerla la actividad más amena.

DESARROLLO: se proyecta el video Animales acuáticos, y analizamos la información allí recibida, la docente escribe en una cartelera la información importante con los aportes de los estudiantes. Ya realizado este ejercicio, se procede entonces a presentar la secuencia didáctica a los niños y se les explica que el objetivo será la producción de un texto expositivo descriptivo, acerca de los animales acuáticos, nuestro texto final será leído por los compañeros de grado tercero, la producción será realizada en grupos de trabajo, y la realización de un acuario decorativo en el aula. Se construye con ellos el contrato didáctico de aula.

Cierre: En grupo hablamos de la actividad realizada, que sé, que aprendimos y que queremos aprender, después realizamos una manualidad “peces de colores”, para dar inicio a la realización del acuario en el salón.

SESION No. 3

OBJETIVO: Identificar el entorno de la vida acuática.

APERTURA: visita al acuario del parque Consotá

DESARROLLO: realizamos un recorrido por el parque consotá luego realizaremos una observación al acuario, allí encontramos una variedad de animales acuáticos, algunos de los que habíamos visto en el video y otros que habitan solo en los ríos. Tomamos fotos de dichos animales en su hábitat, las cuales quedaran fijas en el aula de clase.

CIERRE: Ya en el salón realizamos una mesa redonda donde cada estudiante compartirá lo que aprendió, y que más desea aprender. Se realiza una mesa participativa, y en grupo elegimos los animales acuáticos sobre los que queremos profundizar en nuestra consulta.

SESIÓN No 4

OBJETIVO: Consultar sobre el tema.

APERTURA: Observamos las fotos de los animales acuáticos encontrados en el parque consotá. Recordamos la actividad, hablamos sobre qué fue lo más importante de esa visita para nuestro propósito.

DESARROLLO: realizamos la elección del animal acuático que será el tema de nuestra producción final “El delfín” consultaremos en internet, cuáles son sus características generales físicas y ubicación geográfica, como se reproduce, a que grupo pertenece, como se desplaza, de que se alimenta.

CIERRE: se expone y socializa la información consultada y consignamos la información seleccionada en el cuaderno. Continuamos con la decoración del acuario del salón donde decoramos diferentes animales acuáticos.

SESIÓN No 5

OBJETIVO: la descripción.

APERTURA: lectura y socialización de una ficha general descriptiva de animales.

DESARROLLO: la docente lleva al aula una cartelera con los elementos generales de la descripción de animales, se explica a los estudiantes y se procede así a realizar la descripción de varios animales en fichas de trabajo por parejas. Esta ficha hace referencia a: 1. A que grupo pertenecen. 2. Sus características generales. 3. De que se alimentan. 4. Donde viven. 5. Como se reproducen. 6. Como se desplazan. Estas quedan consignadas en el cuaderno.

CIERRE: socialización de la información al grupo.

SESIÓN 6

OBJETIVO: análisis de la información mediante videos.

APERTURA: se realiza la retroalimentación de LA DESCRIPCIÓN.

DESARROLLO: la docente comparte al grupo el Video expositivo “vida marina”, para así tener más información del tema para las producciones finales y sistematizar como lo requerimos: ¿Cómo son? ¿Dónde viven? ¿De qué se alimentan? ¿Cómo se reproducen? ¿Cuál es su tamaño y su peso? ¿Cuál es su característica principal? ¿A qué grupo pertenece? ¿Cómo se desplazan?

Cierre: La nueva información se consignara en una cartelera por parte de la docente, y en el cuaderno por partes de cada estudiante.

Sesión 7

OBJETIVO: confrontación de la información del tema específico.

APERTURA: lectura de textos expertos.

DESARROLLO: la docente lleva al aula una cartelera donde esta consignada la información general sobre los delfines, se realiza la lectura, los estudiantes van señalando la información que es nueva para ellos, después se hace entrega de textos para leer por parejas, estos textos son de comprensión lectora donde deben responder preguntas sencillas sobre el tema.

CIERRE: socialización de la información y que da consignada en una cartelera la información nueva del tema.

SESIÓN 8

OBJETIVO: título autor y adjetivos

APERTURA: la docente lleva al aula un texto de la descripción del Delfín.

DESARROLLO: En grupos de trabajo los estudiantes reciben un juego de frases que deben ser organizadas para formar un texto descriptivo de un animal acuático. Los estudiantes forman grupos de trabajo, la docente entrega un texto expositivo descriptivo, donde se observan título, autor, adjetivos. Señalamos las palabras claves utilizadas allí (adjetivos calificativos) y con ayuda de la docente entendemos de qué manera se usan en el texto, realizando la lectura de las descripciones de otros animales que realizamos anteriormente.

CIERRE: se realiza la exposición del texto terminado al grupo. En un pequeño cartel con su dibujo y el texto organizado, es posible que algunos grupos requieran de la ayuda de la docente para la escritura del texto realizamos. Luego realizamos un conversatorio donde exponemos lo aprendido. Realizamos nuevamente el ejercicio donde completamos otra ficha descriptiva ficha analizando el usos adecuado de los adjetivos, título y autor.

SESIÓN 9

OBJETIVO: retroalimentación.

APERTURA: hablamos sobre la actividad anterior y leemos las carteleras que están fijadas en el salón que hacen referencia a los delfines y socializamos la manera como se ha resuelto el juego de palabras para lograr formar un texto descriptivo.

DESARROLLO: La docente motiva a los estudiantes a hablar de diferentes animales, empezamos hablando de las mascotas, y procedemos a realizar descripción de una de ellas, de manera oral siguiendo los pasos anteriores respecto a las características generales y ubicación. Realizamos así la descripción de varios animales acuáticos terrestres y aéreos, para esta actividad previamente observamos el video “los animales terrestres, acuáticos y aéreos para la educación infantil” y contamos con la ayuda de búsquedas en internet.

CIERRE: realizamos la exposición de algunos de los animales y su descripción en mesa redonda, cada estudiante se familiariza con términos de clasificación de los animales, modos de reproducción, alimentación, desplazamiento y con el uso adecuado de adjetivos, al igual que escribir el título, y el autor en el texto.

SESION No. 10

OBJETIVO: lingüística textual

APERTURA: identificar conectores, opción de enunciación en tercera persona en un texto llevado por la docente.

DESARROLLO: la docente lleva al aula un texto experto, donde se señalan los conectores, y las palabras que hacen que el texto este escrito en tercera persona. Se lee y socializa al grupo, se confronta las descripciones que hemos realizado anteriormente y se resaltan así en cada uno los conectores que dan coherencia al texto.

CIERRE: se realiza la selección de la nueva información como palabras claves.

SESIÓN 11

OBJETIVO: primera escritura de un texto expositivo.

APERTURA: la docente hace una retroalimentación de lo visto en la clase anterior, se leerán los textos realizados en esa clase y hablamos sobre los pasos que seguimos al realizar las descripciones de los animales.

DESARROLLO: la docente explica a los estudiantes que realizaremos la primera escritura de nuestros textos, guiándonos de la manera como han sido escritos los textos anteriores, volvemos entonces a la cartelera donde tenemos consignada la información del animal escogido por el grupo: trabajaremos la descripción del Delfín.

Empezaremos con un título, la introducción sobre el Delfín como un animal acuático, después escribiremos sobre sus características físicas, su tamaño, color, forma, las partes de su cuerpo, donde vive, como se reproduce, de que se alimentan. Luego haremos referencia a que clases de Delfines que existen y como se clasifican.

Por ultimo una conclusión general.

CIERRE: después de realizada esta primera escritura del texto expositivo descriptivo del Delfín procedemos a escribirlo en el cuaderno, cada uno escribe su nombre al finalizar el escrito. Lo leeremos en voz alta en una mesa redonda y así los estudiantes realizaran los aportes sobre que falta en el texto o que se debe omitir.

SESIÓN No. 12

OBJETIVO: reescritura del texto como parte de la tarea de producción a nivel grupal.

APERTURA: lectura del texto inicial.

DESARROLLO: la docente realiza una lectura del texto que se escribió y vamos escribiendo en el tablero la nueva escritura con las sugerencias que han dado los estudiantes. Se hace hincapié en la importancia del uso de conectores y adjetivos calificativos para describir el Delfín en el texto y de un título, así realizamos la escritura nuevamente de manera grupal, la cual escribirán los estudiantes en sus cuadernos.

CIERRE: observamos un nuevo video sobre la vida de los animales acuáticos, y obtenemos más información sobre los delfines.

SESIÓN No 12

OBJETIVO: el texto expositivo descriptivo

APERTURA: leemos los textos que hemos escrito sobre el Delfín, hacemos una retroalimentación del último video y cada uno aporta al grupo algo nuevo o importante sobre el tema.

DESARROLLO: la docente va consignando en el tablero los aportes de los estudiantes, y procede a realizar la lectura de un texto expositivo sobre los delfines donde da cuenta al grupo de la estructura del texto expositivo, comparamos los textos escritos con el leído y complementamos la información.

Procedemos a escribir un nuevo texto con toda la información enfatizando en el título, la introducción, las características generales, un cierre del tema y el nombre de cada estudiante al escribirlo.

CIERRE: cada estudiante realiza la escritura de un texto expositivo descriptivo, sobre los delfines.

Anexo 4. Resultados Pre test

1																			
2	ESTUDIANTES	SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN				LINGÜÍSTICA TEXTUAL					SUPERESTRUCTURA						TOTAL	maximos	NIVELES
3		enunciador	destinatario	finalidad	total	NIVELES	enunciación	adjetivos	conectores	total	NIVELES	anclaje	aspectualización	subtematización	total	NIVELES			
4	Estudiante 1	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	3	3	BAJO
5	Estudiante 2	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	3	3	BAJO
6	Estudiante 3	1	1	1	3	BAJO	2	1	1	4	MEDIO	1	1	1	3	BAJO	3,3333	3	BAJO
7	Estudiante 4	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	3	3	BAJO
8	Estudiante 5	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	3	3	BAJO
9	Estudiante 6	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	3	3	BAJO
10	Estudiante 7	1	1	1	3	BAJO	2	1	1	4	MEDIO	1	1	1	3	BAJO	3,3333	3	BAJO
11	Estudiante 8	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	3	3	BAJO
12	Estudiante 9	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	1	1	1	3	BAJO	3	3	BAJO
13	Estudiante 10				0					0					0				
14	Estudiante 11				0					0					0				
15	Estudiante 12				0					0					0				
16	TOTAL	3%	3%	3%	8%	36				12	36				27,00	36	27,67	27,00	
17										33,33%					36,11%		34,25%		
18					88,88%					88,88%					88,88%				

Anexo 5. Resultados Pos-test

ESTUDIANTES	SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN				LINGÜÍSTICA TEXTUAL				SUPERESTRUCTURA				TOTAL	maximo s	NIVEL S
	enuncia dor	destinat ario	finalidad	total	enuncia cion	adjetivo s	conecto res	total	anclaje	aspectu alizació n	sub tematiza ción	total			
Estudiante 1	3	3	1	7	3	1	1	5	2	1	1	4	16	3	MEDIO
Estudiante 2	3	3	3	9	3	2	3	8	3	3	3	9	26	3	ALTO
Estudiante 3	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	27	3	ALTO
Estudiante 4	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	27	3	MEDIO
Estudiante 5	3	3	2	8	3	2	2	7	3	3	2	8	23	3	ALTO
Estudiante 6	3	3	3	9	3	3	2	8	3	2	2	7	24	3	ALTO
Estudiante 7	3	3	3	9	3	3	2	8	3	3	3	9	26	3	ALTO
Estudiante 8	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	2	8	26	3	ALTO
Estudiante 9	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	27	3	ALTO
Estudiante 10				0				0				0	0	3	ALTO
Estudiante 11				0				0				0	0	3	ALTO
Estudiante 12				0				0				0	0	3	ALTO
TOTAL	8%	8%	7%	78,00				72,00						36,00	
				88,88%				88,88%							

Anexo 6. Diario de campo

MOMENTOS	SESIÓN	CLASES
PREPARACIÓN	1 Expectativa Descripción Autorreflexión	1.MARZO 10 Los niños ingresaron al aula, los invite a observar un video OCEANO, yo estaba un poco nerviosa de saber cuál sería su respuesta, ellos tenían mucha expectativa, cuando observaron el video quedaron con algunas inquietudes sobre el tema y querían hacer muchas preguntas, hablamos, los motive a realizar así la descripción de un animal acuático, siempre estuve animándolos y dándoles confianza en que podían hacerlo, ellos escribían y yo escribía nuevamente lo que querían decir, esto, con los niños del grado primero. Al terminar la actividad me di cuenta que lo que más los impacto fue la manera como unos animales cazaban a otros, así que en este punto replantee si el video

	escogido fue el apropiado, mi interés es también acercarlos a la realidad de los sistemas acuáticos
Expectativa	2. MARZO 13
Descripción	los estudiantes estaban muy perceptivos al entrar al aula y ver allí las fotografías de animales acuáticos, empezaron a observarlos y decían sus nombre. Algunas imágenes les causaban más inquietud que otros, y entre ellos crearon un dialogo. En este momento se nota en los estudiantes realmente interesados en el tema y traen a la conversación el video que observado el día anterior.se les invitó a pensar en ¿por qué están esas imágenes allí; ya las habías y podrán estos animales vivir fuera del agua? Los estudiantes dieron respuestas muy apropiadas; hablan de los animales de las imágenes y los comparan con los animales que vieron
participación	
descripción	
descripción	
descripción	

en el video Océanos.
Se realiza la primera parte del collage, con imágenes de animales acuáticos como trabajo en equipo.

3. MARZO

15Procedemos a terminar el collage, los estudiantes se reúnen en mesas de trabajo y lo realizan , al momento de pegar las láminas decían que animal era, cuál era el que más les gustaba que animales tenían algún parecido con otro, entre ellos aportaron diversas opiniones.

4.MARZO 22, estando en el aula realizamos una exposición de los trabajos ya terminados, invite a los niños y niñas a ver nuevamente un video, ya de una manera descriptiva, de los animales acuáticos.

2	1. MARZO
Planeación	23 Presentación de la
Atención	secuencia y contrato
	didáctico. Se dio inicio
	a una serie de
	preguntas, como
	¿porque creen que
	hemos hablado de los
PLANEACIÓN	animales acuáticos?, la
	actividad fue
	orientada a que los
	niños y niñas dieran
	sus opiniones sobre
	que pensaban de todo
	lo que estaba pasando
	con el tema, fueron
	muy participativos.
Descripción	Procedí entonces a
	contarles de que se
	trataba la secuencia, y
	el contrato didáctico,
	explicándoles cada
	paso, y para quien
Activación de	sería el lector de la
saberes	producción escrita,
	que realizaremos, y
	que pasos y
	actividades más se
	llevaran a cabo.
	Hablamos de la
	importancia de
	trabajar en equipo, y
	de que cada uno debe
	cumplir con las tareas
	dispuestas.

2. MARZO 24 Dimos inicio a realizar el acuario en el salón, empezamos con la elaboración de peces de colores y la decoración de la pared.

3. MARZO 25
Realizamos la visita al acuario del parque Consotá, allí los estudiantes se mostraron atentos, dispuestos, inquietos y finalmente felices de ver algunos de los animales que habían visto ya en los videos en clase.
Los niños tenían muchas preguntas referentes a los animales que vivían en el mar y en el rio, estuvieron muy atentos al guía que explicaba cada acuario.

Anexo 7. Registro fotográfico e implementación de la secuencia didáctica



